

Kroppslig nærvær – et verktøy for klasseledelse

*En kvalitativ intervjustudie av læringsorientert fysioterapis
pedagogiske relevans*

Birgitte Breistein



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2011

Sammendrag

Læringsorientert fysioterapi er en fysioterapeutisk tilnærming som fokuserer på sammenhengen mellom bevegelse, balanse og læring. Denne studien utforsker forholdet mellom pedagogikk og denne tilnærmingen i problemstillingen: *på hvilken måte kan læringsorientert fysioterapi fungere som et pedagogisk verktøy?* I spesialpedagogikken er man som i pedagogikken generelt opptatt av spørsmålet: hva gir god læring? Stor vekt har blitt lagt på lærerens rolle. Lærerens lederegenskaper holdes frem som den viktigste enkeltfaktoren. En trygg klasseledelse avhenger av lærerens evner til å skape og opprettholde gode relasjoner til og blant elevene. Læreren skal ”se” hver enkelt elev, og må være emosjonelt og mentalt tilstede i elevmøtet. På den andre siden krever ledelse evnen til å løfte seg opp fra, og få overblikk i undervisningssituasjonen. Dette stiller store krav til lærerens oppmerksomhet. Det å undervise barn med særskilte opplæringsbehov stiller spesielt store krav til relasjonelle evner, og evnen til å skape et klart og tydelig læringsmiljø.

Mine antakelser er at erfaring med læringsorientert fysioterapi utgjør en forskjell i henhold til opplevelse av konsentrasjonen, at muligheten til å bruke kroppen for å kontrollere konsentrasjonen endrer undervisningssituasjoner for lærere og at erfaringene med læringsorientert fysioterapi dermed tilfører nyttige egenskaper for å mestres i lærerrollen. Intensjonen er at min studie vil bidra med ny kunnskap om hvordan kroppen inngår i læreres pedagogiske utføring. Disse antakelsene leder til tre forskningsspørsmål: Hvordan kan anvendelse av læringsorientert fysioterapi endre opplevelsen av konsentrasjon? På hvilken måte kan erfaring med læringsorientert fysioterapi endre undervisningssituasjonen? Hvordan påvirkes lærerrollen av erfaringer med læringsorientert fysioterapi?

Jeg har valgt en hermeneutisk, kvalitativ tilnærming til min studie av læringsorientert fysioterapis funksjon i en pedagogisk sammenheng. Funnene mine er basert på fire halvstrukturerte intervju med lærere som har gjennomført etterutdanning i læringsorientert fysioterapi.

Lærernes konsentrasjon oppleves kroppslig etter gjennomføringen av utdanningen i

læringsorientert fysioterapi. Kroppsliggjøringen viser seg i at lærerne ved hjelp av kroppen skjerner seg for, prioriterer og avleder inntrykk. Altså kan de ved hjelp av kroppen kontrollere egne oppmerksomhetsressurser. Lærerne bruker tankegangen fra læringsorientert fysioterapi inn i undervisningen i kroppsbaserte prinsipper for læring og kroppslige forklaringsmodeller. Lærerne har gjennomgått en kroppsfenomenologisk bevisstgjøring i deltakelsen i etterutdanningen som, sammen med bedre kontroll på egen oppmerksomhet, får følger for hvordan de handler i møte med elever.

Funnene mine om undervisning og lærerrollen ble belyst av teori om handlingsrefleksjon, og konklusjonen ble som følger: Læringsorientert fysioterapi kan endre opplevelsen av konsentrasjon til å bli mer kroppslig. Et kroppslig nærvær gir læreren bedre oppmerksomhetsressurser og større frihet fra handlingstvang i undervisningssituasjoner. Undervisningssituasjonen endres når lærere utvider sin forståelsesramme på bakgrunn av kunnskap i LF. Dette kan endre betingelsene for læreres forståelse av elevene sine slik at også den kroppslige kommunikasjonen vektlegges. På denne måten kan LF gjøre lærere bedre utrustet til å mestre lærerrollen.

Takketale

Jeg er kroppen min, ja, men for tiden er jeg kanskje mer masteroppgave enn kropp. Svaret på spørsmålet: ”hvordan går det” besvares i ordlag som: ”*jeg* er midt i drøftingen, så det er litt forvirrende” eller ”*jeg* er på nitti sider nå, så her må det slankes”. Når vi nå kan skilles ad uten å være uvenner – jeg og min master, altså, ikke jeg og min kropp – er det fordi jeg har fått god hjelp av en rekke mennesker som fortjener en stor takk!

Først og fremst vil jeg takke mine fire informanter som velvillig har gitt meg av sin tid og erfaring. Mitt møte med dere var inspirerende. Denne betegnelsen passer også godt til Britt Fadnes, Kirsti Leira og Per Brodal. Takk for at dere har vært så behjelpelige, og gjort det lett for meg å bli bedre kjent med læringsorientert fysioterapi og komme i kontakt med informanter.

En stor takk til min veileder Grete Andrup for saklige, gode og nyttige tilbakemeldinger, og for den tiltro du har vist meg og mitt prosjekt. Din faglige ballast har vært til stor hjelp. Til Marie S. Skånland med det våkne blikk; takk for grundig gjennomlesing, konstruktiv kritikk og svar på så mange spørsmål. Mette Marit Nesvik, du mener mangt om mye; for det takker jeg deg og gjør meg skyldig i en del perspektivutvidelser.

Jeg ønsker også å rette en takk til alle rundt meg for tålmodighet og vennlighet i en arbeidskrevende tid. Blir det ikke fint når dere nå kan være med meg, og ikke bare en masteroppgave?

Til sist: kjære Jed Bartlett, takk for inspirerende arbeidsmoral.

Oslo, mai 2011.

Birgitte

Innhold

INNHold	6
1. INNLEDNING	9
1.1 SPESIALPEDAGOGISK OG SAMFUNNSNYTTIG RELEVANS	9
1.2 STUDIENS BAKGRUNN OG FORMÅL	10
1.3 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	11
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	12
2. TEORI	15
2.1 LÆRINGSORIENTERT FYSIOTERAPI	15
2.1.1 <i>Kort innføring</i>	15
2.1.2 <i>Forbindelse med lignende tanker</i>	24
2.2 KROPPSLIGGJØRING	26
2.2.1 <i>Definisjon av kroppsliggjøring og status quo</i>	26
2.2.2 <i>Simulasjon</i>	28
2.2.3 <i>Metaforer</i>	29
2.3 LÆRERENS HANDLINGSKOMPETANSE	31
2.3.1 <i>Handlingsrefleksjon</i>	31
3. METODE	39
3.1 BEGRUNNELSE FOR METODISK TILNÆRMING	39
3.2 VALG AV INTERVJU SOM METODE	41
3.2.1 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	42

3.2.2	<i>Intervjuguide</i>	43
3.2.3	<i>Utvalg av informanter</i>	46
3.2.4	<i>Intervjuene</i>	47
3.3	BEARBEIDING AV DATAMATERIALET	51
3.3.1	<i>Transkibering</i>	51
3.3.2	<i>Analyse og tolkning av datamaterialet</i>	51
3.4	KVALITETSKRITERIER	54
3.4.1	<i>Validitet</i>	55
3.4.2	<i>Etiske hensyn</i>	57
4.	RESULTATER OG DRØFTING	59
4.1	KROPPSLIGGJØRING AV KONSENTRASJON	59
4.1.1	<i>Egen sentrering av konsentrasjon</i>	59
4.1.2	<i>Kroppslige forklaringsmodeller i elevdialog</i>	70
4.2	UNDERVISNING	75
4.2.1	<i>Rammebetingelser ved elevers bruk av LF</i>	75
4.2.2	<i>Tankesett fra læringsorientert fysioterapi</i>	76
4.3	LÆRERROLLEN	85
4.3.1	<i>Opplevelse av handlingstvang</i>	85
4.3.2	<i>Kroppslig nærvær</i>	88
4.3.3	<i>Opplevelse av kontroll</i>	89
5.	AVSLUTNING OG IMPLIKASJONER	91

KILDELISTE	97
-------------------------	-----------

VEDLEGG.....	101
---------------------	------------

1. Innledning

Læringsorientert fysioterapi fokuserer på sammenhengen mellom bevegelse, balanse og læring. En fascinasjon for hvordan dette samarbeidet mellom kroppen og hjernen ansees som utgangspunkt for læring ligger bak mitt valg av tema, og gjør at jeg har prøvd å finne svar på den utforskende problemstillingen: *På hvilken måte kan læringsorientert fysioterapi fungere som et pedagogisk verktøy?* Min hypotese er at erfaring med læringsorientert fysioterapi utgjør en forskjell i henhold til opplevelse av konsentrasjon, at muligheten til å bruke kroppen for å kontrollere konsentrasjonen endrer undervisningssituasjoner for lærere og at erfaringene med læringsorientert fysioterapi dermed tilfører nyttige egenskaper for å mestre lærerrollen. Disse antakelsene leder til tre forskningsspørsmål: Hvordan kan anvendelse av læringsorientert fysioterapi endre opplevelsen av konsentrasjon? På hvilken måte kan erfaring med læringsorientert fysioterapi endre undervisningssituasjonen? Hvordan påvirkes lærerrollen av erfaringer med læringsorientert fysioterapi?

1.1 Spesialpedagogisk og samfunnsnyttig relevans

Dagens fokus på læreren er stort. I spesialpedagogikken er man som i pedagogikken generelt opptatt av spørsmålet: hva gir god læring? Stor vekt har blitt lagt på lærerens rolle. I Meld. St. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011): *Motivasjon – Mestring – Muligheter* blir det gitt et stort ansvar til læreren i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Lærerens lederegenskaper holdes frem som den viktigste enkeltfaktoren. Avgjørende er lærerens evner til å skape og opprettholde gode relasjoner til og blant elevene. Læreren skal ”se” hver enkelt elev, og må være emosjonelt og mentalt tilstede i elevmøtet. På den andre siden krever ledelse evnen til å løfte seg opp fra, og få overblikk i undervisningssituasjonen. Dette stiller store krav til lærerens oppmerksomhet. I denne studien har jeg intervjuet lærere som har ønsket å bli bedre i sine jobber. Etter å ha blitt kjent med læringsorientert fysioterapi i enten behandling eller på andre måter, ønsket informantene å videreutvikle denne kunnskapen for å kunne forbedre sin pedagogiske utøvelse, og deltok derfor i etterutdannelse innen

læringsorientert fysioterapi. De har villet utvikle sine relasjonelle ferdigheter (hvor oppmerksomhet er en viktig forutsetning) for å møte elever på en bedre måte. Dette ønsket er prisverdig, men også betimelig med tanke på det økende kravet til lærerens tilstedeværelse. Det å undervise barn med særskilte opplæringsbehov stiller spesielt store krav til relasjonelle evner samt evner til å skape et klart og tydelig læringsmiljø. I et samfunnsmessig perspektiv vil dette være nyttig med tanke på at lærere med større forutsetning for å drive god klasseledelse også vil øke kvaliteten på undervisningen for elevene i den norske skole.

1.2 Studiens bakgrunn og formål

Lederegenskaper og relasjonelle evner er kjerneegenskaper i lærerrollen, og stiller begge bestemte krav til lærerens oppmerksomhet i handlingsøyeblikket. I Norges offentlige utredninger om lærerutdanningen, nr. 22, bruker Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996) begrepet *handlingstvang*. Lærerens utfordring i klasserommet er situasjoner som ofte er sammensatte og som må løses ved å handle raskt, og samtidig reflektert. Dette krever faglige, pedagogiske og yrkesetiske overveielser som kan igangsettes når det trengs. En forutsetning for å nyttegjøre seg av denne kunnskapen er lærerens evne til å kontrollere oppmerksomheten sin for å vie de ønskede situasjonselementene fokus. Er dette fremdeles relevant i dag? I St.meld. nr. 11: *Læreren Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) fremheves det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. I det direkte arbeidet med elever står lærerne overfor utfordringer som gjør at lærerne må foreta valg som kan være kompliserte og uforutsigbare, men som kan få store konsekvenser for elevene. Lærerhverdagen kan derfor også nå kjennetegnes av at undervisningen byr på oppmerksomhetsmessige utfordringer.

Hva vet vi om hvordan lærere benytter seg av kroppen med tanke på egen konsentrasjon i undervisningen? Det kroppslige aspektet har i den spesialpedagogiske forskningen dreiet mest rundt elevens kroppslige eksistens (se for eksempel Duesund, 1995). Lærerens opplevelse av egen kropp har ikke fått stort fokus, men vektlegges av Holten (2011) for å føre en trygg klasseledelse. Lærerens bevissthet om eget kroppsspråk i

undervisningssituasjonen er kritisk for en tydelig kommunikasjon med elever.

Fordi læringsorientert fysioterapi er ny som fysioterapeutisk tilnærming, er det så vidt jeg vet ingen forskning som knytter seg direkte til denne innfallsvinkelen. Forskning på fenomenet er imidlertid påkrevd for å forstå rekkevidden av den pedagogiske tilknytningen læringsorientert fysioterapi påberoper seg.

Mine antakelser er, som nevnt, at erfaring med læringsorientert fysioterapi utgjør en forskjell i henhold til opplevelse av konsentrasjon, at muligheten til å bruke kroppen for å kontrollere konsentrasjonen endrer undervisningssituasjoner for lærere og at erfaringene med læringsorientert fysioterapi dermed tilfører nyttige egenskaper for å mestres i lærerrollen. Intensjonen er at min studie vil bidra med ny kunnskap om hvordan kroppen inngår i læreres pedagogiske utføring.

1.3 Problemstilling og avgrensing

Jeg tar utgangspunkt i en åpen problemstilling: *På hvilken måte kan læringsorientert fysioterapi fungere som et pedagogisk verktøy?* Dette er en problemstilling som i utgangspunktet kan romme mye. Jeg har valgt å besvare spørsmålet ved å gå mer i bredden enn i dybden. Enkelte av temaene jeg tar opp kunne med fordel utdypes mer. Dette har jeg også ønsket, med tanke på å gå grundigere inn i det teoretiske materialet og drøfte hvert område mer omfattende. For å belyse så mange sider som mulig av den pedagogiske nytten av læringsorientert fysioterapi har jeg likevel sett det som mer hensiktsmessig å introdusere flere temaer.

Enkelte avgrensinger har jeg i midlertidig gjort. Jeg har konsentrert meg om læringsorientert fysioterapi fra lærerens perspektiv, med vekt på handlingen i undervisningsøyeblikket. Derfra har jeg valgt å fokusere på lærernes kroppslige opplevelse av konsentrasjon, undervisningssituasjonen og lærerrollen. *Kroppsliggjøring* er et viktig område fordi det er interessant å se på om det å vektlegge kroppen i konsentrasjonstrening endrer oppmerksomhetsevnen, og hva som eventuelt muliggjør denne endringen. Jeg har vært

interessert i hvordan lærernes kroppsliggjorte konsentrasjon kan få pedagogiske ringvirkninger. Jeg legger dermed ikke stor vekt på hvilke rammebetingelser som må være til stede for å undervise elevene i læringsorientert fysioterapi, men desto større vekt på hvordan metoden får følger for lærerens handlingskompetanse. *Undervisningssituasjonen* er åstedet for lærerens praksisrelaterte handlingsutøvelse, og byr på oppmerksomhetsmessige utfordringer. Endres oppmerksomhetsevnen er det interessant å se på hvilke følger dette kan få for læreren i klasserommet. *Lærerrollen* beskriver de kravene som karakteriserer arbeidet for lærere, og er noe enhver undervisende spesialpedagog også forholder seg til. Den relasjonelle utfordringen som ligger i lærerrollen fører til at læreren må ha to perspektiver i undervisningssituasjonen; det generelle i klasserommet og det spesielle i møte med hver enkelt elev. Læringsorientert fysioterapi kan være et verktøy i denne prosessen, og dette vil jeg studere nærmere. Antakelsene nevnt ovenfor leder til de tre forskningsspørsmålene presentert innledningsvis: Hvordan kan anvendelse av læringsorientert fysioterapi endre opplevelsen av konsentrasjon? På hvilken måte kan erfaring med læringsorientert fysioterapi endre undervisningssituasjonen? Hvordan påvirkes lærerrollen av erfaringer med læringsorientert fysioterapi?

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er bygget opp som følgende.

Bakgrunn for valg av tema, problemstilling og avgrensinger presiseres i kapittel en.

I kapittel to blir det mest grunnleggende teoretiske materialet presentert. Denne delen introduseres av en framstilling av læringsorientert fysioterapi, hvor elementer fra behandlingen beskrives, det teoretiske og praktiske fundamentet forklares kort og forholdet med nærliggende tanker (psykomotorisk fysioterapi og kroppsfenomenologi) belyses.

Teorikapittelet fokuserer videre på kroppsliggjøring, med et blikk på tanker fra kognitiv psykologi og lingvistikk. Undervisning og lærerens rolle er temaer som presenteres i den siste delen i teorikapittelet når lærerens handlingskompetanse er tema. Her gjør jeg rede for

Schöns begrep om handlingsrefleksjon, og Dales forståelse av det samme begrepet og av handlingstvang.

Refleksjon rundt metodiske valg og forskningsetiske spørsmål finnes i kapittel tre, sammen med en beskrivelse av forskningens fremgang.

Resultatene presenteres og drøftes i kapittel fire. Endring i opplevelse av konsentrasjon belyses og drøftes med utgangspunkt i teori om kroppsliggjøring. Læringsorientert fysioterapis følger for undervisningen sees på i lys av Schön og Dales forståelse av handlingsrefleksjon, som griper inn i undervisningssituasjonen. Funnene knyttet til lærerrollen belyses av tanker om handlingstvang og tanker fra kroppsfenomenologi.

Oppgaven avsluttes i kapittel fem med avsluttende diskusjon, oppsummering og et blick på videre forskning.

Denne studien gjør bruk av både tanker innen kroppsfenomenologi og kognitiv psykologi hvor sistnevnte gjør bruk av blant annet behavioristiske forskningsmåter og forklaringsmodeller. Innen kroppsfenomenologi tar Merleau-Ponty (1994) utgangspunkt i det kroppslige, og blir derfor knyttet til behavioristene. Behavioristene studerte mennesket på grunnlag av observert atferd. I sin søken etter menneskets særegne væremåte, feiltolket behavioristene, ifølge Merleau-Ponty, eksistensen analogt med mekanistiske årsak-virkning-forhold. Merleau-Ponty har til forskjell forfektet at menneskekroppen ikke er et objekt og at dens forhold til omverden heller ikke er entydig og målbart. Det som er særegent for menneskekroppen er at den er i – og har – et pre-objektivt forhold til omgivelsene (Østerberg, 1994). Kan disse ulike tankegodsene brukes for å beskrive ett fenomen – går de i noen grad overens? Det perspektivet fra kognitiv psykologi som trekkes inn i oppgaven oppfatter i lik linje med Merleau-Ponty at kroppen er sentral i menneskets tenkning. Kroppsliggjøring søker å vise hvordan kognisjon foregår på bakgrunn av motoriske og sansemessige inntrykk, og dermed ikke er mulig å skilles ut som tenkning løsrevet inntrykk fra omgivelsene.

Kroppsfenomenologi og kroppsliggjøring er dermed to ulike forståelsesmodeller, men med en felles sentral tanke om den helhetlige menneskelige fungering. For ordens skyld holdes de to forståelsesmodellene noe adskilt gjennom oppgaven. Kroppsliggjøring brukes for å

beskrive hvilke mekanismer som kan ligge bak lærernes opplevelse av kroppen som sentral i kontrolleringen av konsentrasjon. Kroppsfenomenologi derimot kommer inn som en observasjon jeg gjør i tolkning av datamaterialet, og får plass i en siste avsluttende diskusjon.

2. Teori

2.1 Læringsorientert fysioterapi

2.1.1 Kort innføring

Tidsskriftet Spesialpedagogikk introduserte begrepet *læringsorientert fysioterapi* for meg gjennom en bokomtale av *Læringsnøkkelen*. Anmelderen Håstein (2010) foreslår en pedagogisk og spesialpedagogisk relevans i det som i utgangspunktet er en bok for fysioterapeuter. Boka

handler ikke om å lære bestemte kunnskaper eller ferdigheter av det slag som er beskrevet i læreplaner. Den handler om å prøve ut ulike verktøy for å se om disse kan bidra til at en person gradvis kan gjenvinne forutsetninger for å kunne foreta målrettede handlinger. Dette er avgjørende for å kunne arbeide med fag. Å kunne mobilisere sin egen læringsnøkkel er en betingelse for et vellykket læringsarbeid (s. 47)

Læringsorientert fysioterapi (LF) er en tilnærming innen fysioterapi utviklet av fysioterapeutene Britt Fadnes og Kirsti Leira i samarbeid med Per Brodal, professor i nevroanatomi. Pionerarbeidet har bestått av utprøvende fysioterapeutisk behandling på over tusen pasienter med ulike symptomer og diagnoser (Fadnes, 2010), parallelt med et faglig samarbeid, i form av fagmøter i en periode på snart ti år (Fadnes, Leira & Brodal, 2010). Tilnærmingen peker på en sammenheng mellom bevegelse, balanse og læring. Enkle bevegelsesrutiner som gjennomføres flere ganger daglig danner basisen i behandlingen. Pasientenes problemstillinger er varierte, men symptomer består i hovedsak av ”anspenhet, svimmelhet, muskulære smerter og stivhetsfølelse, trøtthet, konsentrasjons- og hukommelsesvansker, søvnproblemer, varhet for lyd, øresus, oppgitthet, manglende evne til grensesetting, grader av kaosfølelse i hodet og redusert beslutningsevne” (ibid s. 17).

Forfatterne forstår disse symptomene for ulike uttrykk av et felles underliggende problem:

”rot og støy i hjernenettverkene” (Fadnes et al., 2010). Denne antakelsen har hovedsakelig forankring i to områder. Nevrobiologisk vitenskap utgjør det teoretiske grunnlaget, mens det praktiske fundamentet er det kliniske arbeidet forfatterne har hatt som fysioterapeuter i møte med pasienter.

Det nevrobiologiske grunnlaget

Hjernens aktivitet skjer i et kontinuerlig samarbeid mellom ulike nevrongrupper i det vi forstår som hjernens ulike nettverk. En nevrongruppe kan være en del av flere ulike nettverk som har forskjellige oppgaver (Fadnes et al., 2010). Dette kommer til uttrykk i blant annet det vi kjenner som betinget læring, hvor bestemte responser synes å være knyttet til forutgående stimuli av spesifikk art.

En mer inngående forståelse av læring får vi ved å se på synaptiske endringer som grunnlag for læring. Synapse er kontaktpunktet mellom nervecellene hvor de elektriske signaler fra et nevron skaper en reaksjon i neste nevron. Bruel-Jungermann et al. (2007) og Martin et al. (2000) (begge ref. i Brodal, 2010) vektlegger at synapsers egenskaper spiller en rolle når det gjelder læring og hukommelse. Avgjørende for om det neste nevronet sender signalet videre er de kjemiske stoff som frigjøres i synapsen. Disse er av to typer som er knyttet til to funksjoner: å informere om hva som skal huskes og å informere om grad av viktighet.

”Nervecellenes (og dermed nervesystemets) plastisitet [er] en grunnleggende forutsetning for all læring og hukommelse” (Brodal, 2010, s. 30). Dyreforsøk har vist at en betingelse for at nervecellen endres – ”lærer” – ofte skjer i sammenheng med to synaptiske påvirkninger: en som forteller om hva som sanses, og en som forteller at dette er viktig (Brodal, 2010).

Med bakgrunn i dette kan vi forstå noen av de nevrobiologiske forutsetningene som ligger til grunn for å trigge nervecelleendring, som er en betingelse for læring. Sanseinstrykket må representere noe som gir mening for individet. Ny informasjon må kobles til informasjonen i hukommelsen vår for å gi oss mening. Det vi skal lære må altså settes inn i en sammenheng (Brodal, 2010).

Det at mennesket står, går – beveger kroppen – skjer på bakgrunn av at ”hjernen har

oppdatert og integrert informasjon om kroppen” (Brodal, 2010 s. 35). Kroppen sender signaler til hjernen om blant annet tyngdepunkt, muskelspenning og leddenes stillinger. Hjernen har indre modeller for hvilken motorisk kommando som kreves for å nå et mål, også med tanke på det å holde balansen (ibid). Ifølge Graziano og Botvinick (2002) skjer kroppsrepresentasjon i et samspill av modeller i hukommelsen og sanseinformasjon. Nettverkene aktiviserer nevrongrupper i ulike områder av hjernen, og vi opplever kroppen vår som en helhet.

Prosesser for kroppsrepresentasjon kan synes å konkurrere med ressurser for oppmerksomhet (Woolacott & Shumway-Cook, 2002). Resultatet er tydeligst i forhold til balanse som en del av kroppsrepresentasjonen. Dette viser studier hvor testpersoner utfører en moderat krevende oppmerksomhetsoppgave simultant med en oppgave med et annet kognitivt krav, altså et eksperiment med dobbeloppgave design (dual-task). Hos friske, unge voksne forstyrres balansen av oppmerksomhetskrav (ibid). Dette støttes av funn fra nevrobiologi som viser en overlapping mellom de kortikale områdene for kroppsrepresentasjon og områder knyttet til oppmerksomhet, smerte og emosjoner (Brodal, 2010).

Balanse er dynamikk, og er to sider av samme sak: stabilitet og mobilitet. Den er en forutsetning for handlinger vi skal gjøre. Nedsatt balanse kan vanskeliggjøre de fleste av våre målrettede handlinger. Informasjon om balanse får hjernen fra sanseorganer som er knyttet til kroppens stilling og bevegelser: øyet, likevektsorganet i det indre øret, proprioceptorer i muskler og rundt ledd og hudreseptorer. LF vektlegger spesielt den proprioseptiske sansen, altså evnen til å prosessere sanseinformasjon fra muskler, leddkapsler og sener. Det hevdes at pasientene har gjort seg unødvendig avhengig av synssansen på bekostning av denne. Balansekontroll inngår som en del av kroppens reflekssystem for å holde kroppen i oppreist tilstand. Sentralnervesystemet forutser hvordan balansen utfordres med en bestemt bevegelse, og innlemmer de nødvendige kommandoene i indre modeller (Brodal, 2010).

For at hjernen skal fungere optimalt må overlappende hjernenettverk som nevnt samarbeide på den best tenkelige måten (Damasio, 2001, ref. i Fadnes et al., 2010). Viljestyrte og meningsfulle bevegelser og handlinger kan i større grad enn følelser og tanker ta ansvaret for

dette samarbeidet, hevdes det (Fadnes et al., 2010). Balanseutfordringer krever tilstedeværelse. Dette vil si at i hver balanseutfordring øves samtidig evnen til fokusert oppmerksomhet. Balanseutfordringer som krever at pasienten er kroppslig nærværende er element i hver av bevegelsesrutinene i LF.

Det praktiske fundamentet

Vi har til nå sett at hjernens prosesser foregår som et nettverk av synkron aktivitet i ulike nevrongrupper, kroppsrepresentasjon inkludert. Nettverk for kroppsrepresentasjon overlapper delvis nettverk for emosjoner, oppmerksomhet og smerte. Det antas at disse dermed gjensidig kan forstyrre hverandre (Fadnes et al., 2010). Empirien som ligger til grunn for utviklingen av LF er gjennomført av fysioterapeutene B. Fadnes og K. Leira. I møte med tidligere nevnte pasientgruppe, bruker de enkle tester for å avdekke om symptomene deres kan være uttrykk for en nettverksforstyrrelse. LF innebærer aktivt arbeid for pasienten. Arbeidet som foregår i behandlingstimene omtales av Fadnes, Leira og Brodal (2010) som pasientsamarbeid. Fysioterapeutens oppgave er å legge til rette for at pasienten opplever et samarbeid mellom bevegelser, balanse og læring. I min studie kalles dette arbeidet også *læring*. Pasientsamarbeidet forløper videre med trening i og innlæring av enkle bevegelsesrutiner som pasientene oppfordres til å gjøre på egenhånd utenom behandlingstimene, altså som del av sine daglige rutiner. Bevegelsesrutinene er beregnet å kunne anvendes til spesifikke behov, og pasientene kan etter bruk erfare hva som fungerer best til de ulike tilstandene av eksempelvis smerte. Bevegelsesrutinene omtales derfor av forfatterne også som *verktøy* (Fadnes et al., 2010). Jeg vil videre bruke benevnelsen *bevegelsesverktøy* til fordel for *verktøy*. Dette er fordi ordet *verktøy* er et generelt begrep jeg anvender for å vise til den pedagogiske nytten av LF. For å unngå forvirring rundt hvilket fenomen jeg snakker om vil altså bevegelsesrutinene fra LF bli kalt bevegelsesverktøy, mens *verktøy*, når det står alene, viser til den generelle funksjonen av å være noe som kan bidra i en bestemt utfordring, i dette tilfellet pedagogiske utfordringer.

Bevegelsesverktøyene er enkle og presise bevegelser med tilhørende ord eller setninger som skal gjennomføres med en mental tilstedeværelse og bevissthet om egen kropp. De er ulike,

men har til felles at balanseutfordringer som krever en konsentrasjon om kroppen er element i hvert av bevegelsesverktøyene, samt at de avsluttes på en fast måte. Fremgangsmåten for å markere at rutinen er avsluttet kan foregå på ulike måter, så lenge pasienten er fornøyd og fortrolig med bevegelsene, og at de kommer i sammenheng med et bestemt ord som *yes*, *bra*, eller *ferdig*. Et forslag er: pasienten strekker i knærne, løfter bøyde albuer ut fra kroppen, bøyer godt ned i knærne og samtidig svinger knyttnevene opp fremfor seg i brysthøyde slik at de berører hverandre, ser på hendene, og sier kraftig ordet *yes* (Se figur 1). Dette sikrer avlogging og pålogging av sentrale nettverk (Fadnes et al., 2010).



Figur 1 (Fadnes et al., 2010, s. 68)

Bevegelsesverktøyene brukes forebyggende i fortrolige indre samtaler, men pasienten kan også bruke dem når kontrollen oppleves å være truet eller tapt. Læringen av nettverkssamarbeidet som skjer i bevegelsesverktøyene må stadig oppfriskes. Bevegelsesverktøyene er derfor bygget på en rutinemessighet, og må gjentas flere ganger daglig. Bevegelsene kan for øvrig reduseres i styrke og omfang når de er godt innlært. Rutinene er ledsaget av ulike kommandoord. Dette er ord som er ment å fungere retningsangivende og som påminning. Hjernen reagerer som om hele bevegelsen er gjennomført fordi den gjenkjenner ordene som meningsfulle hint (Fadnes et al., 2010).

Denne studiens omfang rommer ikke en presentasjon av alle bevegelsesverktøyene. Det kan for øvrig være oppklarende å se på noen eksempler. Jeg vil presentere to bevegelsesverktøy: gåregla og bruk av caps som beskyttelse. Begge har vist seg å være sentrale for informantene mine, og vil bli vist til når funnene presenteres. En anmerkning må nevnes; da LF som bruk i behandling er i stadig utvikling, kan mine informanter kjenne til en annen versjon av bevegelsesverktøyene enn slik de forklares i *Læringsnøkkelen* (Fadnes et al., 2010). En sammenligning mellom bevegelsene slik de er presentert i den forutgående boka: *Balansekoden* (Fadnes & Leira, 2006) viser at det grunnleggende i bevegelsene er beholdt. Det er dette som er avgjørende for oppgaven min, da jeg ikke er interessert i tilnærmingen som et behandlingsopplegg, men av lærernes opplevelse av den. Bevegelsesverktøyene presenteres slik de fremstår i den nyeste litteraturen, altså i *Læringsnøkkelen* (Fadnes et al., 2010).

Gåregla

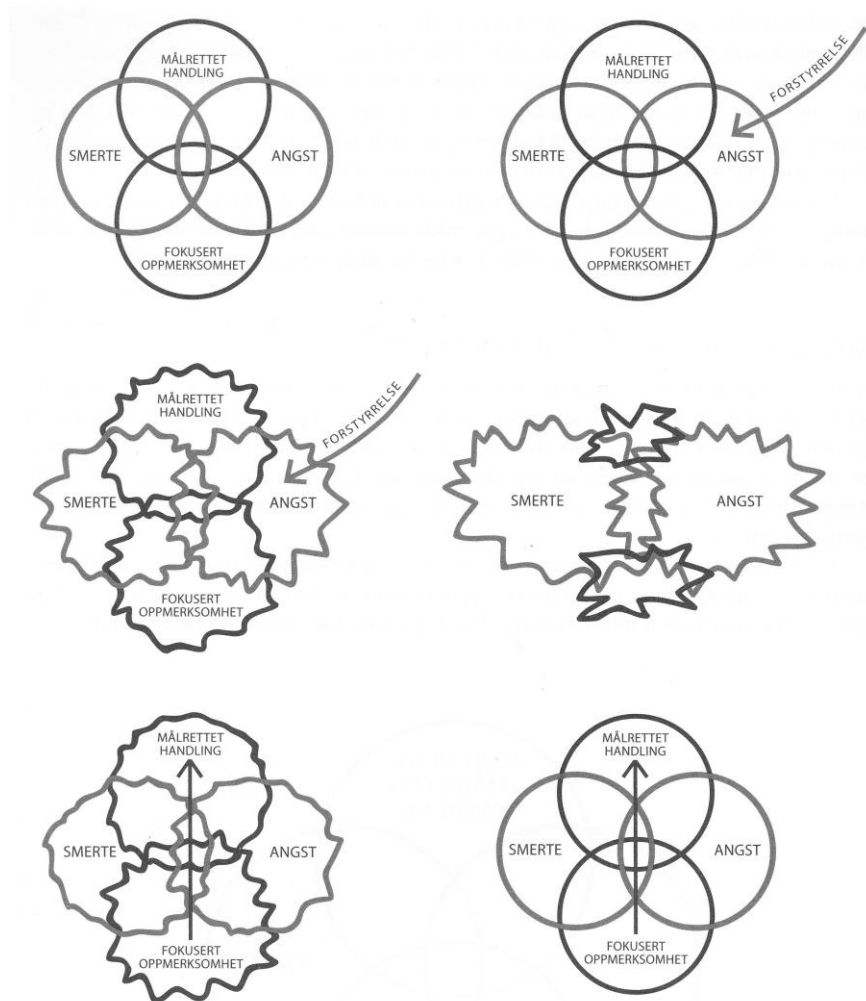
Den mest grunnleggende av bevegelsesverktøyene er gåregla. Den har som mål å øve opp evnen til fokusert oppmerksomhet og til å bli vant med taktfastheten i egne bevegelser. Øvelsen innledes med at nakken bøyes slik at hodet faller med haken mot brystet. Dette reduserer omfanget av inntrykk pasienten tar inn. Den innledende bevegelsen ledsages av å si ”inn”. Deretter krummes ryggen, knærne bøyes godt og hendene klapper på lårene, og sier samtidig ”start”. Videre strekker personen seg naturlig opp. Hendene hviler fremdeles på lårene og hodet er avslappet, vanligvis etterfulgt av et sukk. Deretter går det på stedet i rytmen til den kjente reglen ”Ett, to, ett, to, en støvel, en sko”. Ordene sies høyt, og gangen gjennomføres med store bevegelser, slik man går i trapper mens hendene markerer takten med vekslende klapp på lårene. Bevegelsesrutinen rundes av med en nullstilling av kroppen, det vil si en rekke detaljendringer i kroppsstillingen fulgt av tilhørende utpust og den nevnte faste avslutningen. Antall kommandoer og hvor sterkt framføringen gjennomføres varierer etter innlæringen, behovet og situasjonen. Utfordringen for balansekontrollen er at den først må holdes i en fastfrosset bøyde stilling, og deretter under en strekkebevegelse. Samtidig sender sansing fra hendene som berører lårene informasjon til hjernen om hva som skjer. Hele kroppen har dermed jobbet sammen i en felles bevegelse for å sikre balansen.

Bruk av reell og imaginær caps

Gåregla starter med å senke hodet. Denne bevegelsen er videreutviklet til et eget bevegelsesverktøy for å styrke følelsen av bli skjermet mot forstyrrende synsinntrykk, nemlig bruk av reell og imaginær caps. Formålet med denne rutinen er å samle oppmerksomheten om et bestemt punkt. I innlæringsfasen får pasienten en caps, og gjennomfører gåregla først med og deretter uten capsen. Dersom pasienten ikke er komfortabel med å bruke caps fungerer det å legge en hånd ut fra pannen som skjerming for synsinntrykk. Pasientene kan iføre seg caps eller skjerme seg med hånden når de gjør ulikt arbeid som krever konsentrasjon. Etter øving kan skjermen lages imaginært, og kan brukes for å konsentrere seg om arbeid eller i sammenhenger med store forsamlinger. Pasienter forteller om at det å lære å bruke caps til dette formålet hjelper dem å huske flere elementer i øyeblikket.

Læringsnøkkelen

Det kliniske arbeidet går i retning av å vise en sterk sammenheng mellom arbeid med å skape ro i nettverkene for kroppsrepresentasjon og en grunnleggende ro i andre nettverk (Fadnes et al., 2010). Figur 2 illustrerer tankegangen, og hvordan målrettet handling kan bringe hjernen til ro.



Figur 2: Forstyrrelse i hjernenettverk (Fadnes et al., 2010, s. 114)

Tankegangen om forstyrrelse i nettverkene er utviklet med vektlegging av pasientenes eierskap til kroppen. Dette utvikles gjennom øvelser hvor pasienten skifter fokus fra tankeverdenen til hva kroppen sanser. ”Gradvis, gjennom trofast vedlikehold av eierskapet til kroppen, vil pasienten bli mer robust, stabil, fleksibel og avslappet og få bedre tilgang til egne oppmerksomhetsressurser” (Fadnes et al., 2010 s. 20). Personene kan sette seg selv i læringsmodus, eller etter forfatterens begrep: åpne læringsdøra med læringsnøkkelen.

”Læringsnøkkelen”, som er tittel på boka hvor LF er presentert, representerer også et sentralt begrep innen tilnærmingen. Begrepet betegner en kropps- og sinnstilstand karakterisert av at pasienten har kapasitet til å ta fatt på den forestående læringen. Dette er en evne de fleste av oss allerede har, men som hos enkelte, av ulike årsaker, har blitt begrenset på en fundamental

måte. Det er i disse tilfellene at de jevnliges bevegelsesverktøyene forfatterne presenterer kan berede grunnen for læring (Fadnes et al., 2010). Forholdet gjøres rede for slik:

Det er lettere å styre bevegelser enn tanker og følelser. Det er faktisk bare bevegelser jeg bevisst kan bestemme over. Jeg kan for eksempel stoppe en bevegelse og bli stående på stedet.

Bevegelsene henter inn tanken, slik at den mentale oppmerksomheten er her og nå (ibid s. 43).

Kroppen blir stående som et viktig redskap for læring fordi bevegelse og berøring konkret og fysisk gjennom sanseinntrykk kan rette oppmerksomheten et sted. Den kan derfor være enklere å bruke enn for eksempel tankekommandoer. Et kjent ordtak sier:

*Det jeg hører, glemmer jeg
Det jeg ser, husker jeg
Det jeg gjør, forstår jeg*

I bevegelser finnes en intuitiv kunnskap som umiddelbart vekker erindringer og erfaringer. Vi husker bedre når vi gjør tingene kroppslig.

Pedagogikk

Tilnærmingen er ikke systematisk anvendt som et pedagogisk verktøy. I 2008 arrangerte Fadnes og Leira et tverrfaglig kurs i temaet. Enkelte av deltakerne på kurset, som gikk over ett år, var lærere som hadde fått tilbud om etterutdanning. Deltakerne fikk en grundig innføring i både tankene bak LF og selve bevegelsesverktøyene, i tillegg til trening i det sistnevnte. Evalueringen underveis og i etterkant av kurset¹ viste at lærerne hadde hatt stort utbytte av å anvende metoden på seg selv. De merket grader av effekt i form av bedre konsentrasjon, ha overskudd av energi osv. I læreryrket hadde utbyttet av kurset gått mer på forståelsen av læring (hvordan legge til rette for andres læring, betingelse av læring osv.) enn konkret bruk av verktøyene i klasserommet (personlig meddelelse, 2010).

Fadnes, Leira og Brodal (2010) hevder at tilnærmingen har pedagogisk nytte. Målet med

¹ Evalueringen ble gjennomført skriftlig, men har, med unntak av noen eksempler, ikke vært mulig å oppdrive.

denne studien er å undersøke mulighetene for anvendelse av LF i pedagogisk øyemed. Lærerne som deltok på kurset har erfaring med tilnærmingens effekt på seg selv. Noen av dem har også brukt bevegelsesverktøyene i undervisningssammenheng for å hjelpe elevene sine med å samle konsentrasjonen. Læreres erfaring med tilnærmingen og forståelse av læringsprinsippene den presenterer kan fortelle oss noe om dens pedagogiske anvendbarhet.

2.1.2 Forbindelse med lignende tanker

Psykomotorisk fysioterapi

Fysioterapeutene som har utviklet LF har bakgrunn innen psykomotorisk fysioterapi. De er utdannet som psykomotoriske terapeuter, og har jobbet med psykomotorisk behandling. Til grunn for LF ligger et praktisk arbeid. På grunn av dette har tanker fra psykomotorisk terapi fungert som en bakgrunn i utviklingen av LF. Denne bakgrunnen gjør også forfatterne grundig rede for. Selv om psykomotorisk fysioterapi har vært et nødvendig springbrett for at LF kunne utvikles, gjør forfatterne av boka det klart at de bryter med viktige prinsipper fra psykomotorisk terapi. Dette gjelder særlig vektleggingen av pustens innvirkning på følelser. Pustens betydning er ikke borte i LF, men den er tonet ned på bekostning av bevegelser og bevisst balansekontroll (Fadnes & Leira, 2006).

Kroppsfenomenologi

Kroppsfenomenologi er ikke nevnt som en underliggende filosofi i LF. Fadnes og Leira (2006) gjør rede for at de også baserer seg på en helhetlig forståelse av menneskets fungering, men presiserer at dette gjelder den individuelle opplevelsen hvert menneske har av en helhet, altså en bevissthet om å være samlet, hvor det motsatte – en følelse av å være fragmentert – utgjør symptomer for pasientene som får hjelp av LF (Fadnes & Leira, 2006). Jeg undrer meg over hvorfor de ikke støtter seg på kroppsfenomenologi i forståelsen av dette.

Symptomene og sykdomstilfellene er forklart ut fra kroppsfenomenologisk forståelsesmåte. Et kroppsfenomenologisk perspektiv tar avstand fra den dualistiske kroppsforståelse Descartes la for dagen hvor mennesket består av en tenkende substans og en fysisk og

utstrakt substans, og forstår istedet mennesket som en helhet hvor ”forholdet mellom kropp og tanke er sirkulært og sammensatt” (Duesund, 1995 s. 29). Det vil si at mental belastning så vel som fysisk belastning kan gi fysiske utslag. Pasientenes problemstillinger i LF forklares som forstyrrelser av samspillet mellom kropp og sinn.

LF baserer seg altså på denne forbindelsen mellom kropp og sinn. Dette kommer til uttrykk en rekke ganger i de to bøkene ved at pasientenes bedring framstilles som at de har fått en større sammenheng mellom sinn og kropp. Det er for øvrig enkelte formuleringer i bøkene som forvirrende kommuniserer en dualistisk kroppsforståelse. Særlig tydelig kommer det til uttrykk innledningsvis i *Læringsnøkkelen* hvor det står: ”Det er med kroppen din du kan utforske verden” (Fadnes et al., 2010 s. 11). Formuleringen ”med kroppen” forteller kun om kroppen som objekt. Med kroppen som subjekt ville det være mer naturlig at verden ble utforsket *som* kropp. På den andre side forteller bøkene om at det å lære seg å konsentrere seg skjer gjennom vår kroppslige utstrekning i verden, som igjen er mer forenelig med et kroppsfenomenologisk perspektiv.

Eierskap i forhold til egen kropp vektlegges som en viktig side ved læringen i LF. Merleau-Ponty (1994) holder *frem den legemliggjorte bevisstheten*. Det å kjenne eierskap over egen kropp inngår som et element for å føle nettopp legemliggjort bevissthet (Gallagher, 2005).

Forholdet til kroppsfenomenologi drøftes ikke mer inngående her, men kroppsfenomenologi vil, som nevnt innledningsvis, bli brukt som rammeverk i oppgaven. Det er lærernes opplevelse av LF jeg er interessert i når jeg spør meg om det kan anvendes pedagogisk. Da det er *opplevelsen* jeg studerer, er det hensiktsmessig å belyse materialet med kroppsfenomenologi. Videre følger en kort redegjørelse for de sidene ved kroppsfenomenologi som er relevante for en drøfting av funnene.

Den levende kroppen

Persepsjon ansees ikke som en handling, men som en bakgrunn for vår bevisste erkjennelse. Verden blir derfor ikke et objekt eller en tanke konkret sett, men danner utgangspunktet for alt som erfares. Det eksisterer ingen indre tanke uten omgivelsene hvor den eksisterer: ”there is no inner man, man is in the world, and only in the world does he know himself” (Merleau-

Ponty, 2005/1962 s. XI). Merleau-Ponty forstår perspesjonen vår som to nivåer: et apriorisk og et empirisk. Den prereflekterte verden er intuitiv og ennå ikke oppdelt i fenomener – begrep – mens på det empiriske nivå er elementene ikke totalt adskilte, men knyttet sammen på ulike måter. Han forstår persepsjon først og fremst som et kroppslig preverbalt fenomen (Engelsrud, 1990)

Alt som oppfattes fattes med referanse til egen kropp. Dermed gir Merleau-Ponty kroppen forrang i erkjennelse og erfaring. Vår eksistens som kropp er gitt, og på bakgrunn av den intuitive prereflektive kunnskapen danner vi forståelse og begrep om verden (Engelsrud, 1990). Ved å eksistere kroppslig utvikler vi bevissthet. Vi *er* våre kropp.

Den levende kroppen er et sentralt begrep innen fenomenologi, og betegner hvordan mennesket eksisterer som kropp, og samtidig forstår verden ut fra denne holdningen. Engelsrud (1990) bemerker: *den levende kroppen*. ”I den levende kroppen inngår en spontan og ureflektert kroppslig tilstand, refleksjon og et levd kroppslig nivå” (Engelsrud, 1990 s. 48). Den levende kroppen favner om intuitiv kroppserfaring – å leve kroppen – og bevissthet om kroppen. Vi lever ut begge sidene av dette forholdet samtidig, altså er vi på samme tid både seende og sett. Vi er, som nevnt, både kroppssubjekt og kroppsobjekt. Forholdet gjør at tvetydighet kjennetegner menneskets eksistens. I dette forholdet er den prerefleksive tilstand den primære (Engelsrud, 1990). Vi erfarer mening på kroppen, og blir bevisst gjennom vårt kroppslige møte med verden. Gjennom konkret omgang med verden skapes min intuitive kroppslige kunnskap. Den kan fungere selv om subjektet ikke er i stand til å verbalisere erfaringen. Vi kan kalle det kroppslig erfaring (Engelsrud, 2002).

2.2 Kroppsliggjøring

2.2.1 Definisjon av kroppsliggjøring og status quo

Studier i nyere tid har funnet flere domener hvor abstrakte begrep er påvirket av fysiske opplevelser. Eksempler er vekt som innvirkende faktor for betydning (Jostmann, Lakens &

Schubert, 2009), fysisk varme som indikator på medmenneskelighet (Williams & Bargh, 2008) og at fysisk renhet gir inntrykk av høy moral (Zhong & Liljenquist, 2006).

Kroppsliggjøring ("embodied cognition" eller "grounded cognition") brukes noen ganger som en samlebetegnelse for kognitiv forskning som hevder at kognitive prosesser er grunnlagt i kroppens interaksjon med verden (Wilson, 2002). Det eksisterer et variert omfang av ny forskning som har knyttet seg til denne merkelappen (Barsalou, 2008a; Wilson, 2002). De enes i forståelsen av at kroppen er sentral i sinnets forming. Slik står de i opposisjon mot det tradisjonelle synet om at sinnet – hjernen – prosesserer abstrakt informasjon, og at kroppens aspekter – motoriske og sansemessige systemer – ikke er relevant for forståelse og tenkning, men fungerer som inn- og utsendingssignal (Wilson, 2002). Ifølge det tradisjonelle synet foregår den semantiske kunnskapsdannelsen på basis av amodale symboler. Innen kroppsliggjøring har amodale symboler en mindre fremtredende rolle fordi modale representasjoner er med på å skape kognisjon (Barsalou, 2008a). Barsalou kaller dette *grounded cognition*, og ikke *embodied cognition* fordi forskning innen dette feltet vektlegger kroppstilstander i ulik grad. De er ikke alle enige i at kroppstilstander er avgjørende for kognisjon, og det vises til at den også kan funderes ("be grounded") i et utvalg av måter, eksempelvis simulasjon (Barsalou, 2008a). I en artikkelsamling om dette emnet benevnes forskningen innen kognitiv og behavioristisk vitenskap med kroppsliggjøringsperspektiv som *embodied grounding* (Semin & Smith, 2008). Jeg har ikke funnet en norsk oversettelse av "grounded cognition" eller "embodied grounding", så jeg vil gjennom oppgaven referer til dette med den norske oversettelsen av "embodied cognition": *kroppsliggjøring* eller *kroppsliggjort kognisjon*. Dette er for å understreke det kroppslige aspektet i kognisjonen. Samtidig vil jeg klargjøre at forskning innen "grounded cognition" også brukes for å belyse mine funn.

En viktig hypotese som springer ut av et kroppsliggjøringsperspektiv er at *off-line cognition*, altså tenkning uavhengig av den faktiske virkelighet som omgir en person (Corr, 2006), er basert i og på kroppen (Wilson, 2002). Forfatteren viser til en rekke forskere når hun foreslår at mentale strukturer opprinnelig utviklet for persepsjon og handling kan støtte kunnskapsdannelsen. Disse har som oppgave å skape en form for simulasjon av den fysiske

verdenen for å representere informasjon eller dra slutninger om noe. Hypotesen finner støtte fra ulik forskning; med størst tyngde innen studier om visuell forestillingspsykologi (Barsalou, 2008a). Vi skal studere den frakoblede kognisjonen ved å se på simulasjon, etterfulgt av en alternativ forklaring fra et lingvistisk ståsted om metaforbruk.

2.2.2 Simulasjon

Simulasjon skiller seg fra den tradisjonelle forståelsen av at kunnskap er fundert i et amodalt system bestående av omformede modale inntrykk. Informasjon fra sanseinntrykk, for eksempel følelser, er representert og lagret i et system for forståelse som er funksjonelt adskilt fra det sansemessige utgangspunktet. Disse symbolene har ingen likhet med opplevelsen de kommer fra. I tenkning og bruk av språk, altså prosesser på et høyt kognisjonsnivå, er det disse omformingene av modale inntrykk som prosesseres (se for eksempel Newell, 1980, ref. i Winkielman, Niedenthal & Oberman, 2008). Forstår vi kognisjon ut fra denne modellen, fungerer de amodale symbolene som byggesteiner for tenkning løsrevet fra de modale inntrykkene de representerer. Assosiasjonsdannelse basert på kategorisk kunnskap er antatt å virke på disse symbolene (Barsalou, 2008b).

Simulasjon er den gjenkoblingen som skjer mellom de perseptuelle, de motoriske og introspektiske tilstandene som skapes i menneskets møte med verden, kropp og sinn. I en opplevelse fanger hjernen opp inntrykk på tvers av modaliteter, og integrer de i en multimodal representasjon i minnet. Et nytt møte med et eller flere element fra denne situasjonen reaktiverer den multimodale representasjonen for å simulere hvordan hjernen representerte persepsjon, handling og introspeksjon forbundet med den (Barsalou, 2008a). Vi kan se på et eksempel. En multimodal representasjon av en skyggelue vil kanskje inneholde følelsen av å ha den på, hvordan luen ser ut, handlingen med å iføre seg den og introspeksjon av å føle seg skjermet for verden. På et senere tidspunkt, når kunnskap er nødvendig for å representere kategorien skyggelue, reaktiveres disse. Barsalou (2008b) forklarer det på en enkel måte; hjernen forsøker å simulere den tidligere opplevelsen.

Ulike tilnærmingsmåter har ulike forklaringer på kunnskapsproduseringen i

simulasjonsprosessen, men enes i oppfatningen om at kunnskapsrepresentasjonen baseres i modale tilstander, og at simulering av tidligere erfaringer dermed er sentral for kognisjon (Barsaou, 2008b).

2.2.3 Metaforer

Kognitive lingvistiske teorier hevder at begrep er forstått med basis i kroppslige og situerte opplevelser. Med andre ord: abstrakte begrep er fundert metaforisk i kroppslig og situert kunnskap (Lakoff & Johnson, 1980, 1999, ref. i Barsalou, 2008a). En sentral innvending er hvorvidt disse erfaringene bare konstituerer språket, og ikke tankene våre (Murphy, 1997, ref. i Barsalou, 2008a). Et stadig større utvalg av forskning peker i retning av at metaforene også er sentrale for tankene (se for eksempel Boroditsky & Ramscar, 2002, ref. i Barsalou, 2008a).

Hva kan være med å forklare hvordan metaforer i språket får innvirkning på tankemåten vår?

Lakoff og Johnson (2003) forklarer dette med å vise til språkets strukturelle funksjon:

”Metaforens essens er det å forstå og erfare én ting ut fra en annen” (s. 9). Metaforens funksjon er dermed ikke utelukkende rent kommunikativ og sosial. Fordi metaforen legger føringer for hvordan vi antar ting, kan vi si at den er med på å forme tankene våre.

Eksempelet med *diskusjon* illustrerer dette. I vår kultur preges vår diskurs om diskusjon av metaforen *krig*. Eksempelvis er et vanlig utsagn: *”Påstandene dine lar seg ikke forsvare”* (Lakoff & Johnson, 2003, s. 8). Mye av det vi gjør i en diskusjon struktureres av begrepet *krig*. Et tankeeksperiment er å se for seg at dans var vår kulturs metafor for diskusjon (Lakoff & Johnson, 1980). Ville vi ha utført diskusjonen på en annen måte; kunne forståelsen vår av begrepet *diskusjon* vært en annen?

Asch (1958) var tidlig ute med å drøfte hvordan vi benevner psykologiske tilstander med fysiske fenomen. Ved å se på forskjellene mellom ting og personer som psykisk stimuli fant han betingelser for metaforbruk. Det må eksistere likheter mellom de fysiske elementene og de psykiske opplevelsene, som vi enten assosierer med hverandre eller sidestiller og sammenligner. Det som sammenlignes synes knyttet til interaksjon, og tings dynamiske

kjennetegn. Hvordan tingene forholder seg til påvirkning blir en interaksjonsstruktur som vi gjenkjenner i vår samhandling med hverandre eller med ting. Dermed viser metaforbruken til en sammenligning av ting og opplevelers funksjonelle egenskaper.

Lakoff og Johnson (1980) har kategorisert metaforene i ulike typer. De er imidlertid ikke utelukkende. Det vil si at en metafor kan beskrives innen flere kategorier. Min forståelse er at dette rammeverket kan beskrives enklere ved å snakke om metaforers ulike funksjoner. Metaforer kan være en nøkkel til å forklare forståelse på en tilfredsstillende måte. Lakoff og Johnsons (1980) kategorisering av metaforer springer ut fra et ønske om å avdekke hvordan vår bruk av dem gjør at de bærer mening og forståelse. Slik kan metaforer ha en funksjonalitet. To av disse funksjonene er aktuelle i forbindelse med mine informanters pedagogiske bruk av LF, og vil nå forklares nærmere. Det er snakk om orienteringsmetaforer og ontologiske metaforer, her presentert som forklart i Lakoff og Johnson (1980).

Orienteringsmetaforer

Menneskets begrepssystem er metaforisk strukturert og definert. Våre metaforiske begrep utgjør et system med underkategorier av metaforiske slutninger. Relasjonene mellom underkategoriene beskriver følgeforhold mellom metaforene. Det finnes en annen type metaforisk begrep, som istedet organiserer et helt system av begreper i forhold til hverandre. Dette er orienteringsmetaforer, fordi de for det meste har å gjøre med orientering i rommet, som opp-ned, foran-bak osv. Dette er metaforer som oppstår fordi vi med kroppene våre fungerer på bestemte måter i fysiske omgivelser. Grunnlaget for disse metaforene er fysiske opplevelser. Kun med grunnlag i erfaring kan metaforen støtte et begreps meningsdannelse. Romlighetsmetaforene er både internt strukturerende og eksternt strukturerende. Den interne systematikken går ut på at tilfellene som faller inn under den overgripende metaforen samsvarer med hverandre. Den overgripende eksterne systematikken vil si at selve metaforene også er knyttet sammen i et system. At vi forstår ”glad” som ”opp” gir velværefølelsen en retning av opp som vi ser igjen i andre tilfeller, som at sunnhet er ”opp” og bevisst er ”opp”.

Ontologiske metaforer

Ontologiske metaforer sitt formål er å gjøre det mulig for oss å håndtere erfaringer på rasjonelle måter. De er metaforer som tjener et begrenset formål, nemlig å referere eller kvantifisere osv. De gir ikke en særlig vid forståelse av et begrep, men kan utvikles videre, og danne ulike modeller for et fenomen. Dette gir oss igjen muligheten til å belyse ulike sider av en mental erfaring. Våre opplevelser med fysiske gjenstander, i særlig grad kroppen, gir grunnlag for å forstå metaforer slik. Det skjer ved at vi bruker entitets- og stoffmetaforer. Dette viser til tilfeller hvor vi bruker fysiske gjenstander som metafor for å gjøre et tema mer håndterbart. Når våre erfaringer gjenkjennes som entiteter eller stoffer anvender vi grenser som eksisterer konkret i verden for å skape en kunstig grense for et fenomen. Det blir da mulig å referere til fenomenet, kategorisere det, gruppere det og kvantifisere det. Slik blir det lettere for oss å resonnerer rundt dem.

2.3 Lærerens handlingskompetanse

2.3.1 Handlingsrefleksjon

I undervisning møter læreren situasjoner som i ulik grad er stressende. Hvilken handlingskompetanse kreves av lærere for å håndtere dette? Evnen til å reflektere i handlingsøyeblikket, er ifølge Donald Schön sentralt. I det følgende vil jeg utdype teorier om handlingsrefleksjon, hentet fra Schön (1983).

Schöns begrep om handlingsrefleksjon

For å forstå Schöns begrep om handlingsrefleksjon er det nyttig å se hvilket begrep han har om praksissituasjonene som utgjør åsted for handlingen. Hva kjennetegner den praktiske kunnskapen? Han beskriver det bra: “knowing is *in* our action” (Schön, 1983, s. 49) (s. 49). Den praktiske kunnskapen er intuitiv, implisitt i handlingsmønstre og i følelsen med gjennomføringen av dem. Yrkesprofesjonelle gjenkjenner fenomen uten nødvendigvis å kunne forklare dem nærmere. Likevel reflekterer de over handlingene sine, til og med i

handlingsøyeblikket. Med praksis forstår Schön en spesifikk yrkesutøvelse som kjennetegnes av at vedkommende – en profesjonell utøver – er en spesialist som møter bestemte situasjoner gjentatte ganger. Situasjonene er ulike, men har bestemte trekk som utøveren kjenner igjen.

Handlingsrefleksjon

Sentralt for å takle mangfoldet av praksissituasjonene står handlingsrefleksjonen utøveren bedriver. Kunnskap om handling går sammen med den refleksjon vedkommende har rundt det hun holder på med akkurat da. Handlingen er knyttet til et stoff, men også til bestemte forståelser implisitt i handlingene gjennomført. Bevisstgjøringen om dette kaller Schön handlingsrefleksjon, og er et element som legger til rette for en god evne til å handle i usikre, ustabile og unike konflikter.

Hvorfor er handlingsrefleksjon positivt? Utøvere med lang erfaring kan utfordres av en rutinemessig håndtering av praksissituasjoner. Kunnskapen om handling blir i mindre grad reflektert over. Dette kan føre til innøvde feilmønstre. Schön beskriver dette som overlæring. Et middel mot overlæring kan være refleksjon om egen handlingskunnskap. I refleksjonen kan utøveren stille spørsmål ved sin innramming av en situasjon, og hvordan dette preger forståelsen av det som skjer. På denne måten kan vedkommende gjøre nye erkjennelser om sin egen handling. Utøveren kan reflektere i etterkant, men også underveis i utøvelsen.

Hva virker inn på handlingsrefleksjonen? Hovedsakelig gjelder dette handlingstidsrommet. Handlingstidsrommet kan være av varierende varighet, avhengig av oppgaven som skal utføres, men av Schön defineres handlingstidsrommet som det tidsrommet en handling fortsatt kan forandre situasjonen det gjelder.

Schön har studert og analysert ulike praktiske yrkesutøvelser, og kommet frem til bestemte kjennetegn for handlingsrefleksjonens struktur. Utøveren tilnærmer seg situasjonen som et unikt tilfelle. Standardprosedyre er ikke mulig å anvende. Problemet i situasjonen er heller ikke gitt på forhånd. Situasjonen krever dermed en innramming som gir utgangspunkt for å tolke hva som det er som skjer. Det siste som kjennetegner god handlingsrefleksjon er at utøveren forholder seg til utfordringene som en kunstner. Dette innebærer at hun på en

spontan måte og ved hjelp av kreativitet og slutningsevne kan se på en situasjon fra ulike perspektiv uten å miste oversikten over den. Handlingsrefleksjonens fundamentale struktur er en refleksiv konversasjon med en unik og uavklart situasjon. For at handlingsrefleksjon skal være kompetent må utøveren våge å gå inn i den problematiske situasjonen, å ramme den inn, å følge implikasjonene som dette tilfører situasjonen, men likevel fortsette å være åpen for situasjonens responser.

Refleksiv forskning

Dersom man kan godta at utøvere kan bli reflekterende forskere i disse handlingsøyeblikkene (preget av ovennevnte kjennetegn), kan også utøverne drive forskning, som er uløselig knyttet til handlingsøyeblikket. Det er for øvrig noe forskning som kan gjøres utenom den umiddelbare konteksten til yrkesgjerningen som kan øke utøverens evne til handlingsrefleksjon. Dette kalles refleksiv forskning (”reflective research”), og kan kategoriseres i fire typer: 1) innramming, 2) utbygging av praksisrepertoar, 3) overgripende teorier og grunnleggende utforskningsmetoder, og 4) prosessen med handlingsrefleksjon. Vi skal se nærmere på de tre første, da det er disse som er relevante for den videre drøftingen.

Når utøveren *rammer inn* en situasjon gjør hun en begrensning til det fenomenet hun ønsker å gi oppmerksomhet. Innrammingen bestemmer retningen for hvordan situasjonen skal løses, og uttrykker verdiene som former praksisen. Rammebevissthet virker å fremme en oppmerksomhet for dilemmaer. Bevissthet om de ulike ideene og verdiene som ligger i forskjellige måter å ramme inn et problem på, muliggjør en konfrontasjon med disse dilemmaene. Det kan være fruktbart å belyse en problematisk situasjon fra ulike hold – altså med ulike innramminger.

Utbygging av repertoar blir gjeldende i de praktiske tilfellene som man ikke finner en riktig teoretisk forklaring for. Da benyttes tidligere episoder av lignende art som en støtte for å håndtere situasjonen, kalt presedens. Slike kasus synliggjør følgerekker av handlinger og konsekvenser, og utgjør repertoaret for kommende situasjoner

Overgripende teorier og metoder for utforskning for praksisutøvelsen er knyttet til de to foregående typene. De fungerer som utgangspunkt for forståelsen av nye situasjoner som

ikke synes å passe teorien. De benyttes for å omstrukturere praksissituasjonen slik at teorien til slutt er beskrivende for situasjonen.

Det må være en indre relasjon mellom handlingsrefleksjonen og den refleksive forskningen. Det kan ikke være en stor avstand mellom den refleksive forskningen og erfaringen med yrkespraksis. Dette fordrer et samarbeid mellom forsker-praksisutøver og praksisutøver-forsker.

Dales forståelse av handlingstvang og handlingsrefleksjon

I en drøfting om den profesjonelle skole, tar Erling Lars Dale (1993) opp lærerens praksis og den yrkesprofesjonalitet som didaktisk refleksjon muliggjør. Dale er opptatt av handlingsrefleksjon. Han knytter refleksjon til handlingstvang og Schöns (1983) begrep om handlingstidsrom. I en krisesituasjon er handlingstidrommet for refleksjon liten, mens kravet om handling er sterk. Undervisning er ikke preget av denne ekstreme handlingstvangen, men lærere befinner seg ofte i situasjoner hvor avgjørelser må foretas umiddelbart.

Handlingstvang står i relasjon til handlingstidsrommet på den måten at handlingstvangen svekkes når handlingstidsrommet utvides (Dale, 1993). Det vil si at tid er en relevant faktor for opplevelse av handlingstvang. Mulighetene for handlingsrefleksjon øker når handlingstvangen reduseres og handlingstidsrommet utvides (Dale 1993). Det må nevnes at Dale understreker at varigheten på handlingstidsrommet ikke er utelukkende like kort som en skoletime, men kan ha lenger varighet. I skolen kan handlingstidsrommet i enkelte tilfeller strekke seg over flere måneder (Dale 1993). Jeg er for øvrig interessert i undervisningens handlingsøyeblikk, og vil understreke at handlingstidsrommet også kan være kort.

3 kompetansenivåer

Lærere møter ulike typer utfordringer i jobben. Kravet om kunnskap er gjeldende ikke bare for faget som skal undervises, men også innenfor pedagogikk som en fagdisiplin. Kjennskap til hvordan læring skjer og evner i klasseledelse er eksempler på relevante kunnskapsområder. Et annet kjennetegn ved lærerrollen er at den i tillegg til å kreve en øyeblikkelig tilstedeværelse i undervisningssituasjonen også legger til grunn evnen til å planlegge. Dale (1989) deler kompetansen i en pedagogisk profesjonalitet inn i tre nivåer.

Det å gjennomføre undervisning er det første nivået (K1). Det andre nivået er konstruksjonen av undervisningsprogrammer (K2). Det å kommunisere og selv utvikle didaktisk teori utgjør det tredje nivået (K3). Schöns begrep om handlingsrefleksjon kan fungere som et samspill mellom de to første kompetansenivåene (Dale, 1993).

Før vi fortsetter vår vei inn i Dales verden av handlingskompetanse er det aktuelt å gjøre rede for forholdet mellom refleksiv forskning og handlingsrefleksjon. Dale plasserer refleksiv forskning i sitt K3-nivå. Ifølge Schön (1983) skjer den refleksive forskningen utenom yrkesutøvelsen, men må knyttes tett opp til den. Dale problematiserer dette. Hvordan kan det være en indre relasjon mellom handlingsrefleksjon og refleksiv forskning når den kritiske drøftingen av undervisningen skjer utenfor handlingstidsrommet for undervisningen? Hva er den indre relasjonen? Dale argumenterer med at handlingsrefleksjon kan fungere som en rød tråd mellom de tre kompetansenivåene. Dermed er betingelser for refleksiv forskning, eller hans tredje kompetansenivå, en del av handlingsrefleksjonen. Det som da kan fungere som en indre relasjon mellom yrkesutøvelse og refleksiv forskning mener Dale å være etterutdanning. Her gis læreren en mulighet til å løfte aktuelle undervisningssituasjoner – altså praksisnivået – inn i en teoretisk sfære, og motsatt.

Betingelser for handlingsrefleksjon

Handlingsrefleksjonen kan være lav selv om handlingstvangen er svekket, og handlingstidsrommet utvidet, hevder Dale (1993). Hvilke forutsetninger utover tid øker kvaliteten av refleksjonen rundt handlingene? Dale viser til utdanning. I utdanning får lærere sin teoretiske innvielse, noe som danner grunnlag for det språklige begrepsutvalget og deres referanseramme. Dale ser til Schöns presentasjon av de refleksive praktikerne, og gjengir betingelser for handlingsrefleksjon. Da han vektlegger undervisningens rolle, fremhever han til en viss grad andre sider ved betingelsene enn det Schön gjør.

I likhet med Schön mener Dale at lærerens referanseramme muliggjør en identifisering av ulike problemer i en skolehverdag. Det er en sammenheng mellom hvilke problemer en lærer identifiserer og den referanserammen vedkommende har. En bevissthet omkring denne sammenhengen kan gi læreren en større mulighet til å se at det finnes ulike perspektiver som

kan belyse samme problem. Dersom kunnskap fra utdannelsen og lærerens egne forståelseshorisonter integreres kan handlingsrefleksjonen øke (Dale, 1993).

Dale understreker språkets rolle i det å bygge opp et praksisrepertoar. Språk har en strukturerende funksjon som for lærere blir tydelig gjennom hvordan de forstår og forklarer det de erfarer med begreper. Det gjør det mulig å sammenligne det som skjer i nåtiden med handlinger i fortiden. Dale (1993) skiller mellom det å tenke i komplekser og det å tenke i begreper. Schön gjør ikke denne delingen, men beskriver at situasjonstolkninger kan bygges på presedenser, kasus og navngitte fenomen, som vi kan forstå som begrep. Å tenke i komplekser viser seg når lærerens ordbruk er diffuse generaliseringer. I handlingsrommet vil en tenkning ut fra begreper gjøre læreren i stand til å analysere praksisens elementer og forbindelser og samtidig etablere nye forbindelser. Ved hjelp av begrepenes strukturerende funksjon kan dermed læreren lettere gjøre bruk av det utvidede praksisrepertoar som Schön beskriver, og forbereder slik forutsetningen for vedkommendes handlingsrefleksjon.

Grunnleggende og overgripende teorier er en betingelse for handlingsrefleksjon. Kvaliteten i refleksjonen springer ut fra det lærerne har av teoretiske etableringer. I denne analytiske innsikten kan yrkesteori konstrueres. Som en del av dette bringer Dale inn praktikerens verdisystem, noe Schön beskriver som en del av handlingsrefleksjonen (og ikke refleksiv forskning). Verdisystemet er retningsgivende for hvordan læreren rammer inn problemene i praksishverdagen. Dette er også avhengig av det Schön beskriver som praktikerens overgripende teorier. Disse tilfører språket perspektiver som organiserer elementene i situasjonen. Den konteksten som teorien skaper gir læreren mulighet til å se sammenhenger. Pedagogikk er et sammensatt fagområde. Kunnskap om ulike fagområders former for erkjennelse muliggjør at lærerpraksisen blir vurdert i lys av ulike perspektiver. Fortrolighet med teoretiske perspektiver og begreper kan gi utvidet kompetanse til refleksjonshandlinger.

Kompetent handlingsrefleksjon

Dale hevder at kompetansen i lærerens handlingsrefleksjon står i forhold til praktikerens fagspråk. Kompetent handlingsrefleksjon er betinget praktikerens fagspråk. Den fundamentale strukturen i en profesjonell handlingsrefleksjon forsker Schön (1983) seg frem

til å være ”a reflective conversation with a unique and uncertain situation” (s. 130). Det usikre og unike i hverdagen ser ut til å være en felles forståelse hos Dale og Schön. Dette forutsetter en intuitiv evne. Intuitiv er misvisende som uttrykk fordi Dale (1993) påpeker at evnen til å handle korrekt i øyeblikket er tuftet på at fagspråket innlemmes i skolelivets dagligspråk. Dale foreslår at strukturen i den kompetente handlingsrefleksjonen kan være et uttrykk for en standard for profesjonell lærerpraksis.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for det teoretiske rammeverket som vil inngå i analysen av mitt datamateriale. Før jeg drøfter mine funn i kapittel fire, vil jeg gjøre rede for mine metodologiske overveielser og valg i det følgende kapittel.

3. Metode

3.1 Begrunnelse for metodisk tilnærming

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre intervjuer med lærere som har gjennomført etterutdanning i LF. Problemstillingen utforskes innenfor den kvalitative forskningstradisjonen. ”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2004, s. 16). Fordelen med å bruke en kvalitativ tilnærming er å kunne ta del i informantenes opplevelse av et fenomen, og ikke bare beskrive forholdene rundt et fenomen. Det er i kraft av deres utdanning som lærere og erfaring innenfor det pedagogiske fagfeltet informantene kan belyse relevante sider ved prosjektets problemstilling. Et kvalitativt forskningsopplegg gir god mulighet for informantene til å gjøre nettopp dette. LF virker å forfekte et helhetssyn på menneskelig fungering (se punkt 2.1.2). Erfaringene fra denne typen terapi kan, i likhet med refleksjonene rundt dens pedagogiske nytte, dreie seg rundt følelser og fornemmelser om egen kropp. Dette er størrelser som ikke uten videre lar seg måle, tilknyttet situasjoner som kan være sammensatte. En kvalitativ tilnærming gjør det mulig for forskeren å få en flerdimensjonal og flersidig forståelse av en opplevelse, og slik kunne preke på grunnleggende fenomener.

Studien ansees å ha en fenomenologisk tilnærming, i det den søker en deskriptiv studie av menneskets bevissthet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette innebærer å nærme seg den andres verden på en fordomsfri måte – å lytte uten forutantakelser (Dalen, 2004). For å gjøre dette kreves det at jeg er mottakelig for intervjupersonens opplevelser ved at jeg i størst mulig grad setter min egen forhåndskunnskap til side (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005). Perspektivet til informantene er det som har vært viktigst for meg å få frem og ivareta. Det at mennesket forstår og danner mening med utgangspunkt i seg selv gjør det for øvrig vanskelig å gjennomføre en rendyrket fenomenologisk studie. Min førforståelse blir en innvirkende faktor for hvordan jeg forstår informantenes utsagn. Jeg har prøvd å være bevisst på min

egen teoretiske bakgrunn, kulturkompetanse og erfaringer, og se hvordan dette kan påvirke, og jeg har forsøkt å forholde meg til informantene med et åpent sinn i den grad det er mulig. Det å sette forutantakelsene helt til siden synes for øvrig umulig. På grunn av dette, og fordi jeg ønsker å forstå hva lærernes opplevelser kan bety i en pedagogisk sammenheng er studien også knyttet til hermeneutikken.

For å kunne vurdere den pedagogiske nytten av LF er det interessant å få tak i lærernes tanker knyttet til valg om å bruke tilnærmingen. Dette innebærer å hente ut, og tolke meningene bak valgene. Fortolkning og forståelse er sentrale begrep i kvalitativ forskning, og mye av det teoretiske grunnlaget for disse begrepene har vi fra den hermeneutiske tradisjonen (Gall, Gall & Borg, 2007). I henhold til hermeneutikken kan et utsagn få både flere og ulike meningsinnhold avhengig av fortolkerne involvert. Fay (1996) betegner meningsoppfatningen i en hermeneutisk tankegang som ”dyadic” fordi meningen fremstår gjennom interaksjonen av to subjekter: fortolkeren og agenten, og videre som ”multivalent”; et utsagn/en handling kan gi uendelig mange *egentlige* meninger, like mange som det finnes fortolkere av utsagnet (s.145). I vektleggingen av hva som er viktig, vurderes utsagnet og agenten opp mot fortolkerens forståelseshorisont (Wormnæs, 2010). Forskers oppfattelse av den betydningen informantenes utsagn har, konstrueres som en veksling mellom helhet og del. Den enkelte del kan utelukkende forstås på bakgrunn av helheten, samtidig som at helheten får et nytt innhold på bakgrunn av forståelsen av de enkelte delene. Helheten utvikles i interaksjon mellom forsker, tekst og forskers førforståelse (Gall et al., 2007).

Førforståelse er mer omfattende enn den forståelsen som spesifikt etableres under selve studien. Førforståelsen inkluderer den generelle forståelsen forsker har forut for studien; erfaringer, betraktningsmåter, faglige begreper og teoretisk bakgrunn (Grønmo, 2004). Min utdanning som lærer, erfaring fra arbeid med barn, teori jeg har tilegnet meg i utdannelsen min som spesialpedagog og kunnskaper om LF er med på å utgjøre min førforståelse. Dette har påvirket forskningen i alle dens faser.

Informantenes svar vil påvirkes av min utforming av intervjuet. Mitt valg av spørsmål, og vinkling i intervjuet gir informantene mulighet til å belyse enkelte sider ved temaet, men kan

også skygge over andre. Jeg har derfor forsøkt å holde spørsmålene så åpne som mulig, og har ved hjelp av lærererfaringen min og kunnskapen om LF kunnet forstått og fulgt opp den opplevelsen de formidler. Ifølge Dalen (2004) er det sentrale ved førforståelsen å trekke den inn slik at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Forståelsen kommer også til uttrykk gjennom hvordan jeg velger å tolke utsagnene, og den meningen jeg henter ut av informantenes utsagn. Ved å være seg bevisst sin egen førforståelse kan forskeren være mer sensitiv overfor datamaterialets muligheter til teoriutvikling (Dalen 2004). Idealet har derfor vært å synliggjøre førforståelsen og de ulike måtene den har preget forskningen min.

Forskningsopplegget forholder seg til to typer kunnskapskilder: empiri fra utvalget av lærere, og teori om både det hele mennesket og lærerens handlingskompetanse. Forholdet mellom disse kan utforskes enten ved hjelp av induktive eller deduktive metoder. ”Mens induktivismen tilsier at data og empiri brukes til *teoribygging*, tilsier deduktivismen at data og empiri brukes til *teoritestning*” (Kvernbekk, 2002, s. 38). Mens induktive metoder tar utgangspunkt i det observerte, altså empiri, og generaliserer på bakgrunn av dette, starter deduktive metoder med vitenskapelig kunnskap og teori, og utforsker om de kan bekreftes eller om de bør forkastes.

Både induktive og deduktive metoder benyttes i oppgaven. Lærernes opplevelser var utgangspunktet for forskningen, og jeg ønsket å formidle disse. Deretter ble deres subjektive erfaringer plassert inn i en større helhet. For å få en grundigere forståelse av resultatene, så jeg på dem fra ulike perspektiv med hjelp fra relevant teori. Slik har det foregått en vekselvirkning mellom teori og data. Intervjuene som ble gjennomført genererte ny kunnskap. Dette førte til at jeg oppsøkte ny teori som har vært fundament for analysen av dataen.

3.2 Valg av intervju som metode

Bevisshet om kroppsholdning og kroppens bevegelser er et sentralt tema i LF. Den

overbevisningen en person kan ha om sin tilstand preger opplevelsen av den – kanskje i like stor grad som den faktiske fysiske tilstanden. Jeg ønsker å studere opplevelsen lærerne har hatt av behandlingen. For å tilegne meg denne forståelsen har jeg valgt å bruke intervju som metode. Ved å bruke intervju kan informantene med egne ord og egne fokuseringer beskrive denne erfaringen.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg har gjennomført den type intervju Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som halvstrukturerte livsverden-intervju: ”Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (s. 47). Livsverden er et fenomenologisk begrep (Dalen, 2004), og er viktig i denne forbindelsen fordi det nettopp er lærernes subjektive opplevelser – deres hverdagslige erfaringer – som kan fortelle noe om effekten av LF.

Intervjuene var halvstrukturerte og utforskende i natur. Ingen bestemt hypotese skulle testes ut (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg visste i utgangspunktet at mine informanter hadde ulike bruksområder de hadde gjort seg erfaringer innenfor. Halvstrukturerte intervjuer gav en fleksibilitet til å følge opp personenes ulike erfaringer, men også muligheten til å holde fokuset på temaene jeg vil utforske. På samme tid er det ikke mulig å komme utenom fra min kunnskap og erfaring. Min førforståelse ga intervjuene retning, og kan i så måte gi intervjuene et snev av hypotesetesting.

Et forskningsintervju er en type dialog, men skiller seg likevel fra en vanlig samtale. Intervjuet er en *faglig* samtale hvor rammen rundt er definert og kontrollert av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er tilfelle for de praktiske rammene, som tidspunkt for og lengde på intervjuet, men i særlig grad de innholdsmessige rammene. Forskeren bestemmer intervjuets tema, og kan underveis velge å gå nærmere inn på noen tema, men la andre ligge. Partene i forskningsintervjuet er dermed ikke likeverdige. Forsker og informant står i et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som forsker ønsker jeg likevel ikke å hente ut en allerede bestemt sannhet. Forskingen er i

større grad et samarbeidsprosjekt mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Kunnskapen produseres i samtalen. Kvalitativ forskning har en tilnærming som representerer at kunnskap og forståelse konstrueres i den menneskelige samhandlingen (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005).

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuene skulle ha en samtalepreget form. Likevel utformet jeg en intervjuguide hvor emner og rekkefølge var strukturert.

Med utgangspunkt i at utvalget består av lærere, ville jeg i intervjuet benytte meg av deres førstehåndserfaringer med tilnærmingen, men også av det de har opplevd som utenforstående observatører til elevenes erfaringer. En evaluering av kursets innhold, informantene tidligere hadde svart på, gav meg mer spesifikk informasjon om deres erfaring. Sammen med teori om LF og sammenhengen mellom kroppsrepresentasjon og oppmerksomhet, utgjorde dette basis for utformingen av tre forskningsspørsmål. Guiden viser de tre forskningsspørsmålene med en rekke intervju spørsmål som kan gi kunnskap om emnene. Dette er spørsmål som skal være lette å forstå og uten akademisk sjargong, og dermed generere spontane og rike beskrivelser. Intervju spørsmålene fungerer som en omskrivning av forskningsspørsmålene. Flere intervju spørsmål kan gi svar på ett forskningsspørsmål, og ett intervju spørsmål kan gi informasjon til flere forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er tilfelle for mine spørsmål, men de er for øvrig strukturert som følgende: forskningsspørsmål A er omformulert i intervju spørsmål 1-6, til forskningsspørsmål B hører intervju spørsmålene 7-9, mens intervju spørsmål 10-14 gir informasjon til forskningsspørsmål C.

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>A: Hvordan kan anvendelse av læringsorientert fysioterapi endre opplevelsen av konsentrasjon?</p> <p>B: På hvilken måte endrer erfaring med LF undervisningssituasjonen?</p> <p>C: Hvordan påvirkes lærerrollen av erfaringer med læringsorientert fysioterapi?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvorfor deltok du på kurset ”Den lærende hjernen”? 2. Hvilke effekter har du opplevd av å bruke verktøyene? 3. Opplevde du en endring i tilstanden din? 4. Er det situasjoner hvor bevegelsesverktøyene har vært spesielt nyttige? 5. Hva gjorde du før da (før du fikk hjelp av dette)? 6. Har du brukt det noe i jobben? 7. Har du vurdert å bruke læringsorientert fysioterapi i møte med elevene? 8. Har du konkret prøvd ut bevegelsesverktøyene i en pedagogisk situasjon? 9. Hvordan var det å lære bort bevegelsesverktøyene? 10. Synes du at læringsorientert fysioterapi kan knyttes til læring? 11. I forhold til din oppfattelse av læring, hvordan samsvarer læringsprinsippene de presenterte i kurset med den? 12. Hva står du for når det gjelder læring? Savnet du noe i deres forståelse av læring? 13. Hvilke tanker om læring (fra kurset) har vært nyttige i din pedagogiske virksomhet? Kommer de ikke inn på følgende tema, vil jeg selv ta det opp, og spørre konkret: <ul style="list-style-type: none"> - Skjerming - Avledning - Tydelig markering av start og stopp 14. Se svar på spm 9. Hvordan <u>ser</u> du det (at eleven er konsentrert), og hvor viktig er dette for at elevene makter å følge læringsaktivitetene?

Tabell 1: Intervjuguide

Det siste forskningsspørsmålet inviterte informanten til å reflektere over den pedagogiske

nytt av LF, uavhengig av egne erfaringer med direkte bruk av tilnærmingen i møte med elever.

Intervjuet henter inn kunnskap gjennom møtet mellom to mennesker, altså er det de relasjonelle faktorene som er avgjørende. Dette er det også viktig å tenke på i utforming av intervjuguide. For å forholde meg til dette, har jeg hatt Kvale og Brinkmanns (2009) begrep om den dynamiske dimensjonen i intervjuet med meg i arbeidet med å utforme intervjuguiden. Utover å generere kunnskap må spørsmålene også skape en positiv interaksjon, de skal motivere intervjupersonen til å fortelle om personlige og intime forhold. Dette er spørsmålenes dynamiske dimensjon. De innledende spørsmålene var knyttet til kurset, altså til en konkret situasjon. Denne type informasjon er mindre krevende å gi i forhold til holdningsspørsmål og spørsmål som omhandler kunnskap (Hellevik, 2002). Denne typen spørsmål har også en fremkallende funksjon, og inviterer intervjupersonen til å gi spontane og rike beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Introduksjonsspørsmålene var åpne. Dette var for å gi rom for intervjupersonen å vektlegge sider av forskningsemnet som var mest betydningsfulle for dem. Slik kan intervjuer legge opp intervjuet til å følge opp dimensjonene som ble introdusert i starten (Kvale & Brinkmann, 2009). Direkte spørsmål bør først brukes etter at intervjupersonen har gitt spontane beskrivelser og belyst de sidene ved temaet som er viktig for dem (Kvale & Brinkmann, 2009). I spørsmål hvor jeg spør konkret om bestemte bevegelsesverktøy, og om forholdet mellom læring og læringsprinsipper og tilnærmingen, er det jeg som introduserer nye ideer. Disse ble derfor plassert mot slutten av intervjuet.

Analyseprosessen har vært i fokus også under utviklingen av intervjuguiden. Et eksempel på dette er spørsmål 3 som i utgangspunktet undersøker opplevelsen av endring på det mentale plan og på det fysiske plan. Jeg valgte å spørre om tilstanden som en helhet, fremfor å spørre om endring i kropp eller endring i tankemåte. Jeg ville legge til rette for informanten i sitt svar å vise sin opplevelse av kroppen og sinnet som én enhet. Ved å bruke bestemte begrep i intervjuet kan analysefasen foregripes (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan veie studien tettere sammen. Selv om jeg som forsker har undret meg over sammenhenger, og er opptatt av forståelse, har jeg forsøkt å unngå for mange hvorfor-spørsmål i guiden. For mange

spørsmål som ikke er deskriptive kan stå i fare for å intellektualisere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har i stedet forsøkt å legge til rette for intervjupersonen å dele konkrete eksempler, og bedt dem om å utdype svaret i de tilfellene hvor informasjonen pekte på sammenhenger.

3.2.3 Utvalg av informanter

Informantene i denne studien er valgt strategisk. Det betyr at de har bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009). Jeg ønsket å snakke med personer som hadde erfaring med bruk av LF, erfaring med arbeid som lærer og erfaring med å anvende tilnærmingen på elever i pedagogiske sammenhenger. Lærere er valgt som informanter på grunn av deres nærhet til vurderingen om å bruke i tilfeller for å fremme læring. Det var ønskelig at de hadde anvendt tilnærmingen også på seg selv, for å få tilgang til direkte erfaringer med LF.

Jeg fikk tilgang til kontaktinformasjon til aktuelle informanter fra kursholderne, og sendte ut mail med forespørsel om deltakelse². Som svar på henvendelsen om deltakelse gav enkelte av informantene uoppfordret informasjon om sine erfaringer med bruken av LF. Noen av dem var ansatt i stillinger uten undervisning som arbeidsoppgave. Dette gjorde at jeg vurderte å bruke andre informanter: en gruppe fysioterapeuter som behandler barn med konsentrasjonsvansker. Problemstillingens pedagogiske dimensjon kunne forøvrig best følges opp dersom informantene var lærere, og ikke fysioterapeuter, derfor ble det endelige utvalget noe variert, men bestående av lærere.

Utvalgets størrelse er fire personer. Det kan diskuteres om antall informanter er lite. Om

² Forut for min henvendelse kontaktet kursholderne informantene og presenterte meg og mastergradsprosjektet mitt. Med ønsket om å utvide utvalget fra tre til fire tok jeg også kontakt med en lærer som tidligere hadde henvendt seg til meg på mail. I ettertid har det vist seg at denne personen har et langvarig vennskap med en av utviklerne bak tilnærmingen. Dette har jeg vært oppmerksom på i analysen.

dette mener Kvale og Brinkmann: ”Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129). Med fire informanter kunne intervjuene ha en viss varighet, noe som besørger en dypere innsikt i lærernes tanker, holdninger og erfaringer. Hensikten med studien var ikke å få generaliserbare funn, men antallet gir samtidig tilstrekkelig datamateriale til å kunne se sammenhenger i informantenes opplevelser.

Det endelige utvalget består av fire kvinnelige lærere som deltok på en tverrfaglig, ettårig etterutdanning innen tilnærmingen LF. Alle jobber i skolevesenet i Norge, men i ulike stillinger. Merete³ (M) jobber i voksenopplæringen, Kristin (K) er ansatt som undervisningsinspektør ved en barne- og ungdomsskole, Christel © jobber på en barne- og ungdomsskole som kroppsøvlingslærer, og Ingrid (I) er avdelingsleder på en videregående skole. Samtlige har utdannelse som lærer, enkelte er i tillegg videreutdannet.

Andel av erfaring med og bruksområde av LF varierer hos informantene. Samtlige har anvendt tilnærmingen på seg selv både i arbeidssituasjoner og på hjemmebane. To av fire har også gått i fysioterapeutisk behandling hvor denne tilnærmingen har vært brukt, og har dermed erfaring med tilnærmingen i forbindelse med et eller flere konkrete problem, som smerte eller søvnvansker. Tre av fire har lært elever elementer fra tilnærmingen, hvorav to i direkte undervisningssituasjoner.

Samtlige informanter avsluttet etterutdanningen i LF for to år siden.

3.2.4 Intervjuene

Prøveintervju

Intervjuguiden ble testet ut i et prøveintervju. LF er en metode som ikke er utbredt innen

³ Informantenes navn er fiktive.

fysioterapi, og så langt jeg vet er det svært få lærere som har kjennskap til den. Det var viktig for meg at personen i prøveintervjuet hadde kjennskap til de problemstillingene jeg ville utforske, og dermed at personen var lærer. En bekjent som jobber som lærer stilte velvillig opp. Vedkommende har fått kjennskap til LF gjennom meg. I intervjuet dreier en del av spørsmålene omkring erfaringer med tilnærmingen i møte med elevene. Da dette var uprøvd for henne, koblet vi disse spørsmålene til en lignende teknikk hun hadde forsøkt å benytte. På denne måten var testingen av selve spørsmålene til en viss grad mangelfull, men jeg fikk likevel prøvd ut det tekniske utstyret, og gjorde meg samtidig nyttige erfaringer om selve intervjusituasjonen. Dette førte til endringer i på to områder. For det første ble spørsmålsstillinger som måtte forklares nærmere forandret til et mer lettfattelig språk. Spørsmålet: ”opplevde du noen spesielle utfordringer med hensyn til a) motoriske krav, b) kognitive krav eller c) praktiske rammer” er et eksempel på dette. Det ble endret til ”Hvordan var det å lære bort bevegelsesverktøyene?”, og jeg fulgte opp med ulike oppfølgingsspørsmål avhengig av hvilket svar informantene gav.

For det andre gjorde jeg endringer på min fremtoning, og samhandling. Det å være en aktiv lytter kan være viktigere enn å ha ulike spørsmålsteknikker fordi det gir mulighet til å fange opp nyansene i ytringene, og avdekke ulike meningslag (Kvale & Brinkmann, 2009). For å være mer tilstede ville jeg frigjøre meg i større grad fra det å følge med på intervjuguiden og notere. Derfor uthevet jeg i etterkant temaord i hvert spørsmål, slik at bare et blikk på papiret ville være nok for å få oversikt.

Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene foregikk på informantenes arbeidsteder, og i deres arbeidstid. Jeg opplevde å bli tatt godt i mot. De hadde satt av egnede rom for intervjuet, og alle hadde god tid.

Det positive med intervju som metode fremfor bruk av spørreskjema eller lignende er at du som forsker er tilstede i datainnsamlingen, og dermed kan være fleksibel med spørsmålsstillinger og rekkefølge, og følge informantens vei inn til informasjonen. Jeg erfarte at det fleksible med denne metoden, også kan være dens utfordring. Intervjuet er en interaksjon, og dermed krever det en tilstedeværelse. Det har en umiddelbar karakter.

Interessante tråder som skal følges opp, må tas tak i ”her og nå”.

Noen av temaene fikk vi gått i dybden på, og i andre tilfeller var det vanskelig å ”tømme informantene”. Dette virket å være avhengig av om jeg klarte å finne innganger til temaene, som informantene kunne svare på og gi rike beskrivelser. Et eksempel fra et av intervjuene viser hvordan spørsmålet sin karakter lukker emnet: ”læringsprinsipper fra LF i eget læringssyn”. Jeg prøver å formulere spørsmålet åpent, men gav det da samtidig en abstrakt og generell karakter. Dette førte til en blokkering ved at informanten trekker seg, og det blir nødvendig å forsvare seg selv:

B: Jeg har blitt kjent med dette gjennom den boken som heter: ”Læringsnøkkelen” som kom nå, i 2010, og da kaller de denne tilnærmingen for læringsorientert fysioterapi. [mhm] Jeg lurer på hvilken måte du synes at det kan knyttes til læring. Det at det heter læringsorientert fysioterapi?

I: Det vet jeg nesten ikke hva jeg skal svare på. Det vet jeg nesten ikke hva jeg skal svare på, rett og slett. For på mange måter så minner det jo ikke heller om fysioterapi. [nei] Hva de mener med læringsorientert fysioterapi – det er et litt diffust begrep – det er ikke helt klart for meg hva de legger i det, engang. Jeg har ikke jeg har ikke lest den boken, den ligger på vent.

Videre prøver jeg å fundere spørsmålet i en opplevelse hun har hatt.

B: Opplevde du at det på en måte var noe å lære i det– da du gikk til behandling?

I: Hva var det du tenkte på?

B: Med disse bevegelsesverktøyene – følte du at det var en læringsprosess for deg når du lærte deg disse bevegelsene? Om det var en læring du tok til deg i forhold til din egen kropp – hvordan du skulle forholde deg til din egen kropp, og på en måte hverdagen din?

I: Jo, jeg tror jo det at det var en læring i det med å holde kroppen samlet. Å være nærværende til kroppen, sant? Når du går i trapper, så går du i trapper, og øynene er ikke oppe i taket, der, og virrer av gårde. Så det er jo en læring som jeg så var et poeng, for jeg kunne slett ikke forstå hvorfor jeg hadde så vondt i øynene hele tiden. Jeg fikk PC-briller, og jeg byttet maskara, jeg lot være å ha maskara, men det, var typisk, og det ble borte når du greide å, holde, hva skal jeg si; hodet og kropp samlet. [ja] Ja, så ble de smertene der borte.

Jeg åpner temaet med et spørsmål som er teoretisk og abstrakt. Spørsmål bør helst være konkrete og ta utgangspunkt i situasjoner informantene har vært i (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Det siste spørsmålet er ledende (og direkte). Jeg forsøkte å hjelpe informanten på vei, fordi temaet var presentert for utydelig, men bringer dermed bestemte tema inn (forholdet til kropp). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at ledende spørsmål kan

styrke forskningens reliabilitet så lenge de brukes bevisst. I min oppfatning vil ikke kvaliteten på intervjuet reduseres dersom man har brukt ledende spørsmål, men analysen kan svekkes. Det er viktig å være bevisst i analysen på de utsagnene som er en følge av ledende spørsmål. I sitatet over kommer informanten til slutt med et eksempel. Dette kan vise at hun ikke bare snakker meg etter munnen, men faktisk kjenner seg igjen i min formulering.

Intervjuet inneholder informasjon på mange nivå. Kroppsspråket kan understreke eller svekke et utsagn (Dalland, 2000). Med Merleau-Pontys perspektiv på den levende kroppen som utgangspunkt for forskningen, bemerker Engelsrud (2002) at intervjuet kan være en mangelfull måte å innhente fenomenologisk data. Kroppslige erfaringer utgjør en vesentlig del av en persons opplevelse. De er også prereflektive, og kan være vanskelig å få tilgang til verbalt. Intervjuet er likevel aktuelt som forskningsredskap i et fenomenologisk perspektiv om det plasseres i en kontekst hvor kroppslig kommunikasjon tillegges betydning. Det var derfor viktig for meg å være åpen for det kroppslige i intervjuene. Dette innebærer både å være sensitiv overfor informantens kroppsspråk, men også vurdere min kroppslige erfaring som meningsbærende i intervjuet. Underveis i intervjuet tok jeg notat av de bevegelsene og kroppsholdningene som var spesielt informative. Jeg gjorde bruk av den kroppslige kommunikasjonen på to måter. For det første gav informantens kroppsspråk meg informasjon om at bestemte tema var av betydning for informantene. Endret informantene kroppsspråk på et vis – lente seg frem på stolen, la armene i kors, skiftet vekt – noterte jeg dette, og forsøkte å spørre mer utdypende om temaet. For det andre var jeg oppmerksom på informantens kroppsspråk når de snakket om deres opplevelse av å bruke bevegelsesverktøyene eller tankene fra tilnærmingsmåten. Med tanke på at ord ikke alltid strekker til, kan en kroppsholdning være en god markør på en sinnsstemning. Et eksempel på dette er da en av informantene mine forklarte effekten av en øvelse og samtidig viste en bevegelse jeg tolket som ”lettet”. Jeg fanget opp dette og ba om bekreftelse på det. Svaret jeg fikk var med på å gjøre tolkningen mer valid.

Etter de enkelte intervjuene noterte jeg ned mine umiddelbare reaksjoner, tanker og refleksjoner. Analytiske notater eller memos er intuitive, men kan vise seg å være nyttige til senere faser av forskningen (Dalen, 2004). Notatene ble tatt opp igjen, og brukt i

analysefasen og i tolkningen av intervjudata.

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

3.3.1 Transkibering

Intervjuene ble spilt inn på bånd og transkribert kort tid etter opptak. Prosessen med transkribering innebærer å oversette en muntlig samtale til nedskrevet tekst. På denne veien reduseres ytringene fordi kroppsspråket ikke kan skrives ut i ord (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkriberingen har også betoning av ord og latter blitt notert. Dette har vært en pekepinn på hva som var viktig, overraskende og morsomt for informanten, og har blitt gjort for ikke å gå glipp av informantenes bruk av ironi. Kroppsspråk noterte jeg i de tilfellene jeg mente det var avgjørende for å forstå ytringen i sin helhet. Ytringene ble direkte skrevet ned da jeg anså det som hensiktsmessig til analysearbeidet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan ordrett transkribert språk virke som usammenhengende og forvirret tale, og som en indikasjon på svakt intellektuelt nivå. Sitater brukt i oppgaven har derfor fått en skriftlig form. Utfyllingsuttrykk som ”eh” og ”likksom” og gjentatte ord har blitt fjernet, og setninger med unaturlig oppbygning sortert, uten at meningsinnholdet har blitt endret.

3.3.2 Analyse og tolkning av datamaterialet

Etter å ha transkribert intervjuene har jeg lest igjennom dem og delt materialet inn i ulike kategorier tilsvarende Stauss og Corbins åpen koding (1998, som ref. i Dalen, 2004, s. 70ff) og Kvale og Brinkmanns kategorisering (foruten kvantifiseringen av materialet som i deres eksempel) (2009, s. 208ff). Dette har jeg gjort for å organisere materialet, og finne svar på problemstillingen min på en helhetlig og strukturert måte. Det å finne mening i ulike deler av helheten kan gi et nyansert bilde av materialet, og en stadig dypere forståelse av fenomenene som undersøkes (Postholm, 2005). Dette arbeidet gav tretten kategorier. Kategoriene svarer til forskningsspørsmålene som vist i tabellen under. Enkelte av kategoriene kan gi svar til flere av forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmål	Kategori
Hvordan kan anvendelse av læringsorientert fysioterapi endre opplevelsen av konsentrasjon?	Kroppsfenomenologisk bevisstgjøring Kroppslig nærvær Opplevelse av (kropp)s kontroll Prioritering Avledning Skjerming
På hvilken måte endrer erfaring med LF undervisningssituasjonen?	Kroppsbaserte prinsipper for læring 1. Kaos som læringshemmende tilstand 2. Avledning for elever 3. Skjerming av elever Rammebetingelser ved elevers bruk Kroppsoppmerksom (på andre)
Hvordan påvirkes lærerrollen av erfaringer med læringsorientert fysioterapi?	Kroppslige forklaringsmodeller Opplevelse av handlingstvang

Tabell 2: Meningskategorisering

Å analysere data består i stor grad av meningsstolkning. Dette innebærer å finne sammenhenger som ikke umiddelbart er synlige i teksten. Materialet har blitt dekontekstualisert i kategoriseringen, og i analysen rekontekstualiseres det (Kvale & Brinkmann 2009). Dette krever en systematisk gjennomgang av stoffet og identifisering av abstrakte kategoriserier som kan strukturere datamaterialet på en ny måte (Dalen, 2004).

Tolkningen er ikke bare en del av analysefasen, men er en del av hele intervju- og forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Allerede i selve intervjusituasjonen startet jeg tolkningen av informantenes utsagn, og den fortsatte også når jeg har lyttet og transkribert intervjuene, samt i gjennomlesing og bearbeidelse av det skriftlige materialet.

Fortolkningen av materialet som skjer i form av spørsmål jeg stiller teksten, preges også av min førforståelse og deriblant min teoretiske bakgrunn. Kvale og Brinkmann (2009) presenterer tre tolkningskontekster med tilhørende valideringsfelleskap.

Tolkningskontekster	Valideringsfellesskap
Selvforståelse	Den intervjuede personen
Kritisk forståelse basert på sunn fornuft	Det allmenne publikum
Teoretisk forståelse	Forskningsfellesskapet

Tabell 3: Tolkningskontekster og valideringsfellesskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 221)

Ved å tolke i konteksten av *selvforståelse* formulerer forskeren sin oppfattelse av den intervjuedes selvforståelse. Tolkningen i *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* bruker konteksten av det som er allment fornuftig til å stille seg kritisk til uttalelsene. *Teoretisk forståelse* utvider rammen for tolkning til en teoretisk kontekst. Den går normalt utover fortolkning i de nevnte kontekstene. Tolkningskontekstene kan i større grad avgrenses, men også gå inn i hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Et eksempel på hvordan tolkningskontekstene sammenfattes er at informantenes selvforståelse er preget av teoretiske rammer. Når mine informanter forteller om opplevelser av at tanker og kropp samvirker forteller de ikke bare om hvordan de forstår seg selv. Erfaringen er også uttrykk for sentrale tanker innen kroppsfenomenologi (Engelsrud, 1990).

Mine data vil bli tolket med utgangspunkt i at simulasjon ligger til grunn for hvordan vi genererer kunnskap om oss selv og verden omkring oss. Tolkningen benytter seg for øvrig av ulike perspektiv av simulasjon. Konsentrasjon er, som sinnstilstand og aktivitet, et mangesidig fenomen. Når fenomenet undersøkes fra ulike hold, håper jeg å gi en mer dekkende beskrivelse av konsentrasjonen i et kroppsliggjøringsperspektiv enn det en detaljert, men smal beskrivelse vil gjøre. De ulike perspektivene er som følger: kroppsliggjort simulerings sammenheng med emosjoner/følelser; kroppsliggjort simulasjon i sammenheng med innstilling; kroppsliggjort simulasjon i forbindelse med sosial kognisjon. Det blir redegjort for funn innen disse perspektivene i det jeg bruker dem i drøftingen.

Tolkningen min er i stor grad knyttet opp til konteksten av teoretisk forståelse. Jeg har analysert informantenes uttalelser ved å sette dem inn i en ny sammenheng av teori. Dette førte til at jeg omstrukturerte kategoriene, og plasserte dem inn i et nytt rammeverk med tre tema: a) kroppsliggjøring av konsentrasjon , b) undervisning og c) lærerrollen (se figur nr. 3).

Tema	Meningskategorier
A: Kroppsliggjøring av konsentrasjon	Prioritering Avledning Skjerming Kroppslige forklaringsmodeller
B: Undervisning	Rammebetingelser ved elevers bruk Kroppsbaserte prinsipper for læring 4. Kaos som læringshemmende tilstand 5. Avledning for elever 6. Skjerming av elever Kroppsfenomenologisk bevisstgjøring Kroppsoppmerksom (på andre)
C: Lærerrollen	Opplevelse av handlingstvang Kroppslig nærvær Opplevelse av (kropp)s kontroll

Figur nr. 3

Det har foregått en interaksjon mellom teori og data som ble samlet inn. Denne koblingen kan ifølge Postholm (2005) gjøre det usynlige i hverdagslivet synlig. Ved å vise til holdningsendring hos lærerne håper jeg nettopp å kunne synliggjøre både den bevisste og ubevisste pedagogiske støtten som kan være et resultat av LF.

3.4 Kvalitetskriterier

I denne studien er forsker og forskningsdeltaker avhengig av hverandre. Dette fordrer et alternativt blikk på reliabilitet. Holstein og Gubrium (2004, ref. i Thagaard, 2009) fokuserer på denne forskningsrelasjonens prosess. Reliabiliteten kan argumenteres for ved å gjøre rede for forskningsprosessens utvikling av data. For å styrke reliabiliteten har jeg forsøkt å gi en åpen og detaljert beskrivelse av alle trinnene i forskningsprosessen. Forskningens fremdrift og begrunnelse for viktige valg i denne prosessen er gjort rede for i de foregående kapitlene.

I dette kapittelet følger en utbrodering av faktorer som kan virke inn på forskningens kvalitet.

3.4.1 Validitet

I kvalitativ forskning dreier validitet seg om hvorvidt tolkningen av data er gyldig (Thagaard, 2009). Et lignende syn finner vi hos Maxwell (1992) som refererer Hammersley og Atkinson (1983) sin forståelse om at det ikke er data eller metoden som kan vurderes som valide eller ugyldige, men de konklusjonene som blir foretatt på bakgrunn av dem. Dette reiser automatisk spørsmålet om hva konklusjonenes gyldighet skal vurderes i forhold til. En vanlig måte å tenke om validitet er å spørre seg om studien undersøker det den er ment å undersøke. Problemstillingen uttrykker formålet med studien, og kan derfor være retningsgivende. Min undersøkelse har som mål å brette ut de pedagogiske anvendelsesområdene for LF. Validitet i denne studien dreier seg om i hvilken grad fremgangsmåten har vært relevant for å undersøke dette, og om funnene følger logisk av de metodiske valgene. Valg av metode er dermed ikke uten betydning i spørsmålet om funnenes gyldighet, men bør vurderes i forhold til konteksten og formålet med forskningen.

Innenfor hermeneutisk tradisjon tror man ikke på en objektiv sannhet, men er i stedet opptatt av subjektiv fortolkning og forståelse (Wolcott, 1990, ref. i Maxwell, 1992). Spørsmålet blir om fraværet av en objektiv sannhet fører til en ekstrem relativisme, hvor forståelsen av et funn ikke kan sammenlignes på tvers av bestemte fagmiljø og perspektiver (Bernstein, 1983, ref. i Maxwell, 1992). Til dette forklarer Maxwell (1992) at validitet er knyttet til de forståelsene forklaringene kan inneha, og foreslår fem forståelseshorisonter relevante for kvalitativ forskning, med fem korresponderende validitetstyper: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserings- og evalueringsvaliditet. Jeg bruker fire av disse fem kategoriene for å drøfte forskningens validitet. Evalueringsvaliditet er ikke relevant for denne studien fordi den angår en normativ form for validitet.

Deskriptiv validitet forholder seg til om min rapportering gjenspeiler de faktiske utsagnene. Datamaterialet må være korrekt i forhold til den informasjonen vi har hentet inn, altså avhenger den deskriptive validiteten av min beskrivelse og presentasjon av informantenes

utsagn, og at tolkningsprosessen har blitt nøyaktig beskrevet (Maxwell, 1992). Forskningens fremgang har derfor i de foregående avsnittene blitt utførlig framstilt.

Tolkningsvaliditet er knyttet til det meningsinnholdet jeg som kvalitativ forsker prøver å fange. Meningen viser til alt som deltakerens perspektiv rommer, og den kommuniserende hensikten utsagnet har. Vi kan ikke hente ut meningen som en ren avskrift. Konstruksjonen av mening vil preges av forsker delaktighet (Maxwell, 1992). Det kvalitative intervjuet kjennetegnes av intersubjektivitet. Underveis i intervjuet stilte jeg spørsmål hvor jeg gjengav det jeg hadde forstått som meningen i et utsagn. Kvale og Brinkmann (2009) betegner dette som fortolkende spørsmål. Slik fikk informanten mulighet til å bekrefte min tolkning av deres mening.

Teoretisk validitet dreier seg om hvorvidt det er enighet om begrepene jeg bruker innenfor det forskningssamfunnet de er hentet fra, altså hvor legitim teorianvendelsen min er (Maxwell, 1992). En trussel for mitt forskningsprosjekts teoretiske validitet er at den fysioterapeutiske tilnærmingen som har vært gjenstand for forskningen er utviklet fra ulike teoretiske fagområder hvor jeg som fagperson ikke har god nok oversikt til å gjøre kritiske vurderinger. Nevroanatomi og fysioterapi er sentrale fagområder. Jeg har i løpet av forskningsprosessen kommunisert med fagpersoner innenfor disse områdene for å sikre min forståelse av dette teorimaterialet. Det teoretiske fundamentet for LF har vært grunnlaget jeg har forstått datamaterialet på, men da min fagkompetanse er innenfor pedagogikk og oppgavens problemstilling rettet mot pedagogiske utfordringer, har betydningen av datamaterialet blitt analysert og drøftet med utgangspunkt i begreper og teorier herfra. Som fysioterapeutisk tilnærming er metoden dessuten pedagogisk orientert.

*Generaliseringsvaliditet*⁴ handler om i hvilken grad en kan utvide funnene fra en bestemt studie til å gjelde også for andre personer og situasjoner. Kvalitative studier har ikke til

⁴ Det snakkes fortrinnsvis om overførbarhet framfor generaliserbarhet i hermeneutisk, kvalitativ forskning, da generaliserbarhet bærer preg av positivistiske validitetskriterier (Butler-Kisber, 2010; Lincoln & Guba, 1985).

hensikt å finne funn som kan generaliseres til populasjonen, men å vise sammenhenger som kan forklare resultat i lignende kontekster (Maxwell, 1992). Generalisering knyttes av Andenæs (2000) til leseren av funnene. Det er leserne som vurderer om funnene kan overføres til lignende situasjoner. Ifølge Dalen (2004) er en gjennomslutlig forskningsprosess forutsetningen for en slik vurdering. Tilstrekkelig og relevant informasjon om resultatene må foreligge. Leddene i forskningsprosessen har blitt grundig beskrevet med det mål å gi leseren et godt nok grunnlag for å foreta denne vurderingen.

3.4.2 Ethiske hensyn

Forskningsstudien ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det ble bekreftet at prosjektet var meldepliktig, og lagring og behandling av data ble godkjent (se vedlegg 1).

Forskningsprosjekter må til enhver tid forholde seg til gjeldende regelverk på området, og ta hensyn til forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Ved bruk av kvalitativ intervju som forskningsmetode, er det enkelte områder som i særlig stor grad har vært gjenstand for etiske overveielser (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). Som en hovedregel står krav om samtykke. I en undersøkelse skal alle informanter gi sitt frie og informerte samtykke til deltakelse. Det at informanten gir et fritt samtykke fordrer at det i forkant gis tilstrekkelig informasjon om prosjektet (Dalen, 2004). I forkant av intervjuet ble det sendt et informasjonsbrev hvor jeg orienterte om alt som var knyttet til informantenes deltakelse i prosjektet. Skrivet fortalte om prosjektets hensikt, hvordan datamaterialet skulle samles inn og anvendes (se vedlegg 2). Ordlyden ”et fritt samtykke” vil også si at samtykket er avgitt ”uten ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet” (ibid, s. 112). Invitasjonen som informantene fikk til intervjuet ble derfor formulert slik at oppfordringen også gav mulighet for vedkommende å avstå fra deltakelse. Det ble presisert at de kunne trekke seg når som helst under prosessen, også etter at intervjuet var gjennomført, uten at dette ville ha konsekvenser for dem.

I en intervjusituasjon møter forskeren informanten ansikt til ansikt. Det er særlig viktig at

kravet om konfidensialitet blir ivaretatt (Dalen, 2004). Informantene ble gjort oppmerksomme på at opplysninger og informasjon om den enkelte ble aidentifisert. I intervjuene kom det fram opplysninger om foreldre og barn. Kravet om konfidensialitet har blitt bestrebet etter å ivaretas også overfor disse indirekte deltakerne ved fremstilling av data. Særlig gjelder dette for barn da de representerer en sensitiv gruppe.

Konsekvensene intervjuet kan ha for deltakerne kan være av både positiv og negativ art, og begge er viktig å reflektere over. Dette prinsippet gjelder for enkeltmenneskene, men også de gruppene forskningen berører (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuets tema krever at informanten må reflektere over perioder som har vært vanskelige. Samtalen åpner opp for tanker det kan være nødvendig for informanten å sette ord på selv om de går utenfor intervjuets rammer. Dette ble ivaretatt ved å sette av tiden etter hvert intervju for å være tilgjengelig for å følge opp samtalen i intervjuet. Vi benyttet denne tiden til å samtale, men det kom ikke frem noe som var relevant for oppgavens problemstilling.

Oppsummering

Jeg har valgt en hermeneutisk, kvalitativ tilnærming til min studie av LFs funksjon i en pedagogisk sammenheng. Ved å gjennomføre fire halvstrukturerte intervjuer med lærere som har gjennomført etterutdanning i LF har jeg søkt å finne svar på problemstillingen ”på hvilken måte kan LF fungere som et pedagogisk verktøy”. Resultatene vil bli drøftet i neste kapittel.

4. Resultater og drøfting

I det følgende vil jeg presentere og drøfte resultatene fra intervjuene. Informantenes ytringer og analysen av disse vil bli presentert i strukturen av tre hovedtemaer: 1) kroppsliggjøring av konsentrasjon, 2) undervisning, og 3) lærerrollen.

Kroppsliggjøring av konsentrasjon handler om et sentralt element i undervisning, nemlig oppmerksomhet. Lærernes opplevelse av hvordan oppmerksomheten er knyttet til kroppen utgjør et spennende utgangspunkt for å se hvordan kroppsliggjort konsentrasjon virker inn på undervisning, og kan hjelpe å imøtekomme de relasjonelle utfordringene lærerrollen har.

4.1 Kroppsliggjøring av konsentrasjon

I tolkningen av resultatene i forhold til opplevelse av konsentrasjon skiller det seg ut to tema; i forhold til seg selv, og konsentrasjon i forhold til elevene. Det første temaet forteller om lærernes sentrering av egen oppmerksomhet ved hjelp av ulike verktøy fra LF. Videre viser tema nummer to at lærerne støtter seg på forklaringsmodeller fra LF basert på kroppen når de snakker med elevene om konsentrasjon. Den første delen (4.1.1) vil derfor fokusere på informantenes personlige erfaringer, mens del to (4.1.2) viser hvordan disse erfaringene blir brukt i interaksjon med elever.

4.1.1 Egen sentrering av konsentrasjon

Informantene benytter seg av kroppen som hjelpemiddel for å kontrollere og sentrere sin oppmerksomhet. Samtlige av informantene har erfaringer med dette, men det varierer hvor godt de synes det fungerer, og hvor mye de bruker det. En av informantene skiller seg ut her. Erfaringene hennes kjennetegnes langt på vei av de samme faktorene som ved de andre informantenes, men hun synes å ha “svakere” opplevelse av oppmerksomhetssentreringen. Hun forklarer dette selv med at hun ikke var plaget av noen bestemt problemsituasjon når hun deltok på etterutdanningen. Materialet favner likevel om hennes svar fordi det kommer

frem i intervjuet at hun er bevisst på å bruke tankene (om konsentrasjon) for å unngå at stressende situasjoner utarter seg til et helseproblem. En diskusjon av kontrasten i dette materialet følger på side 70.

Analyseprosessen viste at informantene bruker LF i ulike situasjoner, men tre begrep trådte frem: prioritere, skjerme og avlede. Begrepene har funksjonalitet for informantene, knyttet til manøvrering av konsentrasjon. Benyttelsen av tankemåter og bevegelsesverktøy fra LF er bevisst og målrettet. Videre følger en presentasjon og drøfting av begrepene.

Prioritere

K: jeg snakker med noen som, hvis noen spør meg om et eller annet, også kommer det noen til, så får jeg på en måte snakket ferdig med den ene før jeg har begynt med den andre. Altså det å sortere ut, og ta én ting om gangen.

Det å ta én ting om gangen kan være en utfordring i en hverdag med mange impulser, og i et pedagogisk arbeid med ulike krav. Informantene forteller om denne utfordringen, og om hvordan verktøy fra LF hjelper dem å prioritere inntrykk – ”å sortere”, som flere av dem kalte det. Det å prioritere fremstår som en av de funksjonene informantene hadde opplevd størst effekt av blant det de lærte i etterutdannelsen. Funksjon er knyttet til situasjoner i hverdagen hvor ulike ting kjemper om oppmerksomheten. Det kan være tanker og bekymringer om alt de burde ha gjort, eller som dreier rundt oppgaver de ikke har klart å løse. Informantene mine forklarte at kampen om oppmerksomhet reduserte ressursene for tankevirksomhet i øyeblikket. Den reduserte mentale tilstedeværelsen kunne resultere i dårlig humør, at personene rundt informantene opplevde å bli oversett, smerter, vansker med å sovne og redusert kapasitet til arbeidet. På hvilken måte endret disse situasjonene seg for informantene etter etterutdanningen – hvordan bruker de funksjonen *prioritere*?

Med kjennskap til LF så informantene en endring i måten de forholdt seg til opplevelsen av at ulike impulser kjemper om oppmerksomheten. Når de nå befinner seg i situasjoner av denne typen, eller merker at de er i en tilstand av dette slaget, bruker de bevegelser, kommandoord eller bare tanker fra deres erfaring med LF. Erfaringen innebærer arbeid med øvelser hvor tanken om å gjøre seg ferdig med én ting før man tar fatt på neste er sentral.

Konsekvensen av dette har vært at det er lettere for dem å prioritere ut de delene av tanker og inntrykk som ikke er relevante for dem i den nåværende situasjonen. Impulser, både utenfra og innefra nedprioriteres, og informantene evner i større grad enn tidligere å ha fokus på én ting om gangen. Informant Merete forteller hvordan det oppleves for henne:

M: Så, da altså det å kjenne at nå gjør jeg mange ting på én gang: (Anm: Informanten knipser én gang). Det verktøyet her: slå på bremsen: "hva gjør jeg nå?". Altså det har jeg virkelig blitt mye flinkere til.

Merete har i etterkant av kurset begynt å anvende bevegelsesverktøy for å prioritere. Hun forteller at dette gir ønsket effekt i at hun klarer å holde fokus der hun ønsker å ha fokus. Ved å gjennomføre bevegelsesverktøy har Merete rettet oppmerksomheten i ønsket retning, og er dermed mer konsentrert. Hvordan kan dette skje ved bare å si bestemte ord, aktivere enkelte muskler eller som noen av informantene gjør: minne seg selv på tankene fra LF? Læringen i LF består for en stor del av å repetere bevegelsesverktøyene – små øvelser – ofte, flere ganger om dagen. I denne øvingen skjer det en læringsprosess. Øvelsene skal gjennomføres med stor bevissthet og ro, og hver øvelse avsluttes med kommandordet "ferdig" med tilhørende bevegelse. Dette er signalet om at denne sekvensen er over, og at personen nå kan konsentrere seg om andre ting. I en opplevelse dannes en flersanselig representasjon i hjernen som lagres i hukommelsen (Barsalou, 2008a). Ved å belyse informantenes prioritering ut fra kognisjonsmodellen om simulering kan vi anta følgende: I de gjentatte øvelsene med bevegelsesverktøyene knyttes de kroppslige elementene – bevegelsen, kommandordet og sansingen av hvordan kroppen føles og miljøet oppleves – sammen med hverandre. Hjernen vil i et nytt møte med kjente elementer reaktivere representasjon av situasjoner med elementene, som inneholder informasjon om persepsjon, handling og sinnstilstander forbundet med dem (Barsalou, 2008a). Når informantene ved en senere anledning føler seg overmannet av inntrykk og gjøremål, og velger å repetere bevegelser, ord eller tanker fra disse øvelsene, er det sannsynlig at øvelsen reaktiveres – som en simulasjon. Helhetsinntrykket av både sanser, bevegelser og sinnsstemning gjør seg slik gjeldende i den nåværende situasjonen, og kan prege personen. Fordi hjernen forsøker å simulere den tidligere opplevelsen (Barsalou, 2008a), er det sannsynlig at det å gjøre seg ferdig med det viktigste før noe annet påbegynnes, og altså nedprioritere enkelte inntrykk, også simuleres

hos informantene.

Analysen av datamaterialet viser at de elementene som setter i gang simulasjonen for informantene når de prioriterer både er bevegelser, uttalte ord, ord sagt inni seg og bestemte tanker. Altså er det både ytre og indre representasjoner som starter gjenopplevelingen.

B: Ja. Hadde du hatt lyst til å prøve å beskrive hvordan, jeg tenker for eksempel dette som du sier, at du må rydde opp i, eller du tar én ting av gangen, hvordan du har klart å øve inn det på et vis.

I: Jeg tror at jeg har øvd det inn ved å si det nesten litt høyt til å begynne med: "Ferdig. Ferdig". "Så tar vi neste". Litt sånn halvhøyt mumler jeg til meg selv, tror jeg. Det kan jeg nesten ta meg i ennå at jeg gjør, sant? "Ferdig med den nå", sant? "Ferdig". Om jeg ikke sier det høyt, så sier jeg det hvertfall inn i hodet mitt. "Du er ferdig med den oppgaven der, nå". Ja.

B: Og da klarer du å la det ligge?

I: Ja, det klarer jeg.

B: Mens før så var det mer at da?

I: Ja, så ble det mange oppgaver, også fullførte jeg de kanskje ikke helt, sant. Jeg skulle ta de igjen, jeg skulle bare gjøre noe annet først, sant, også fikk du ikke egentlig avsluttet så mange ting som du skulle ønske at du gjorde, da.

Ingrid beskriver hvordan en repetering av situasjoner som markeres som ferdig har ført til at hun nå – bare ved å tenke ordet – reduserer inntrykket av de påtrengende oppgavene. Det å si kommandoord høyt danner sensorimotoriske representasjoner på samme måte som synsinntrykk og/eller bevegelse gjør. Når informanten bare tenker ordet, eller minner seg selv på at hun skal fokusere på én ting om gangen, er dette en høyere form for kognitiv aktivitet. Vi kan generere tanker omkring våre egne tanker og tankeprosesser, og da kan vi snakke om et høyere nivå av kognisjon: *metakognisjon* (Elstad & Turmo, 2006). En innvending mot simulasjon har gått på at den baserer tenkningen utelukkende på ytre inntrykk, altså sansinger fra verden omkring. Den abstrakte tenkningen er løsrevet den konkrete og sanselige verdenen, og kan således ikke representeres av bare ytre inntrykk (Barsalou, 2008a; Barsaou, 2008b). Informantene organiserer de tankene som skaper bekymring, og opplever å prioritere inntrykk bare ved å tenke, ved å bruke kommandoordene. Denne prosessen krever at også høyere kognisjon aktiverer multimodal representasjon. Kan det være riktig å forstå det som skjer som en simulering når simuleringen kun er basert på ytre inntrykk?

Barslou (2008a) hevder at innvendingen om at simulering kun baserer seg på ytre inntrykk er en feilslutning om hvordan kroppsliggjøring fungerer. Simuleringen omfatter også kunnskap fra det han kaller introspeksjoner, eksempelvis følelsestilstander og kognitive tilstander. Fordi hjernen til en viss grad også kan oppfatte denne typen tilstander fanges og simuleres disse på samme måte som sanseinntrykk. Det at simuleringen også er grunnlagt på indre inntrykk åpner opp for at tenkning som foregår på et høyere nivå. Analytisk og abstrakt tenkning og metakognisjon kan altså påvirke – og bli påvirket – av kroppslige elementer. Briñol og Petty (2008) hevder, ved å vise til kroppens innvirkning på holdning, at signaler fra kroppen kan virke inn på et grunnleggende nivå av kognisjon, men også på metakognisjon. Det å aktivt holde konsentrasjonen om et punkt involverer tenkning på et metakognitivt plan. I situasjonene hvor informantene opplever at ulike valg og stimuli er påtrengende, blir bevegelsen og kommandoordene noe som aktiverer representasjoner av situasjoner hvor oppmerksomheten holdes til ett punkt til tross for andre inntrykk som presser seg på. Dette kan forklare hvorfor det blir enklere for dem å prioritere inntrykk ved å bruke tanker og bevegelser fra LF. Det er derfor mulig å snakke om en kroppsliggjøring av konsentrasjon.

Avlede

M: Et annet sånn konkret eksempel som jeg har brukt det i forhold til, det var at jeg har i lang tid hatt sånn at når jeg skal ned en rulletrapp, spesielt ned rulletrapp, til dels så også litt opp, da, til del også rett opp, så har jeg hatt sånn at jeg "ooo", blir helt sånn svimmel når jeg nærmer meg. Og jeg har liksom hele tiden tenkt at det har noe med synet å gjøre, [...], jeg har dårlig syn på det ene øyet[...]. Men veldig ubehagelig, altså.

B: Jaja

M: Jeg blir helt sånn "ooo", svimmel. Så! Begynte jeg; fram mot rulletrappen, ikke sant, og på en måte kom inn i den: "én, to" (anm: gåreglen), og hvis jeg kjente når jeg kom bort til rulletrappen, at "nå har jeg den ikke", jeg har ikke, (anm: hun knipser rytmen), rytmen, så måtte jeg gå en runde til i kjøpesenteret, eller hvor det var, ikke sant? (Latter) Og på en måte få den inn! Også – ut på rulletrappen.

Informanten beskriver en situasjon hvor redusert syn skaper engstelse for å gå ned en rulletrapp. Ved å ramse opp gåreglen og få rytmen inn i kroppen avledes redselen. I opplevelser hvor nettopp indre inntrykk, altså egne tanker eller følelser hindret informantene i å gjennomføre noe de ønsket å gjøre ble LF brukt med funksjonen å avlede. Aktivitetene varierte fra å skulle sovne til det å gjennomføre et vågestykke, og de fant sted i sosiale

sammenhenger, situasjoner hvor vedkommende var alene, og for enkelte i form av utfordrende landskap på tur i naturen. Tankene som forstyrret var også varierende. Det som var felles i lærernes erfaringer, og som vi skal merke oss her er mekanismen anvendt for å avlede tankene. Det skjer ved at informantene, som sett i situasjonene beskrevet ovenfor, enten gjør bevegelser eller regler fra LF, med det mål å avlede tanker som forstyrrer for noe de ønsker å gjøre.

Merete synes det var vanskelig å gjennomføre det angstassosierte før rytmen i kroppen var godt igang. Det kan virke som om gårytmen/-reglen fungerer som et tegn til kroppen om at den skal bevege seg. Gjennom ordene som danner en rytme, får kroppen en reaksjon.

Respons fra kroppen kan virke inn på en persons innstilling ved å vekke assosiasjoner til en situasjon. Betinging av atferd kan forklare denne prosessen, og utdyper slik vår forståelse av simulering, ved at kroppen kan signalisere noe uten at det nødvendigvis er en bevisst endring fra vedkommendes side. Når ubetinget stimuli som i utgangspunktet er nøytral presenteres samtidig med betinget stimuli som allerede er sterkt assosiert med en reaksjon, kan den nøytrale stimulien også frembringe disse reaksjonene (Briñol & Petty, 2008). Når informantene opplever at bevegelser og regler avleder egne tanker, som i Meretes tilfelle, kan det være at bevegelsene – som en kroppsrespons – har blitt betinget i responsen: å gå. Når den betingede stimulien, gåregla, ”påføres” den blokkerende tanken, kan den avlede ved å betinge atferden til gå.

Når tankene som avledes er av negativ art (i form av bekymring) virker informantenes avledning å være knyttet til og støttet av mestringsopplevelse. Som signal, altså mekanismen bak *avlede*, kan det antas at bevegelse og rytme også påvirker selvfølelsen i situasjonen. Flere undersøkelser antyder at en persons innstilling kan endres som et resultat av bestemte responser fra kroppen (Briñol & Petty, 2008). Gåregelen har sannsynligvis blitt øvd inn i trygge omgivelser hvor erfaringen har vært at dette er noe som mestres. Informantenes (i dette tilfellet Meretes) bekymring avledes fordi kroppen gjennom gåreglen vekker assosiasjoner til mestring. Som nevnt involverer simulasjon også introspeksjoner (Barsalou, 2008a), og skulle dermed også favne om selvfølelser. Dette muliggjør denne typen samhandling mellom kropp og sinn. En logisk slutning i så tilfelle ville være at koblingen

mellom gåreglen som signal og tiltro til egne evner som reaksjon blir sterkere for hver gang Merete, støttet av gåreglen, følte seg trygg på å entre rulletrappen. Dette rapporterer hun selv:

M: Nå når man da, når jeg da, opplever det – og det er jo mange ganger – da blir jo konsekvensen mestringopplevelse også.

Gjentakelsen av at gåreglen avleder bekymring ved å vekke assosiasjoner til å takle noe knytter mestringopplevelse til gåreglen. Denne assosiasjonen overskygger og avleder bekymringen. Prosessene vi til nå har sett på i forhold til avlede-funksjonen fungerer ved at kroppen signaliserer noe som oppfattes på et grunnleggende kognitivt nivå, altså oppstår de på det direkte nivået i kognisjon og involverer våre umiddelbare assosiasjoner med enkelte objekt med enkelte attribusjoner (Briñol & Petty, 2008).

Vi kan belyse avledefunksjonen også ved se hvordan den kan virke inn på tanker om egne tanker. Atferd påvirker, som nevnt, ikke bare det grunnleggende nivået av kognisjon, men også metakognisjonen (Briñol & Petty, 2008). Briñol og Petty (2008) viser til de ulike gradene av tillit folk oppfatter sine egne ulike tanker med. *Self-validation hypothesis* (Petty et al., 2002, ref. i Briñol & Petty, 2008, s. 195) forklarer at jo høyere tiltro en har til en bestemt tanke, jo større innvirkning har den på personens dømmekraft. Det å generere tanker er ikke tilstrekkelig for at tankene skal ha innvirkning på bedømmelsen vår. Det avgjørende er å ha tiltro til tankene. Kroppen kan, som alle andre variabler, påvirke vurderingen ved å påvirke tiltro til egne tanker. Signaler fra kroppen kan fremheve bestemte tanker (Briñol & Petty, 2003, ref. i Briñol & Petty, 2008). Denne tiltroen kan forsterke effekten av alt det som befinner seg i en persons hode (Briñol & Petty, 2008). Vi kan derfor anta at avledningen som gir tryggheten til egen oppfattelsesevne i et utfordrende landskap – det være seg i naturen eller i klasserommet – styrkes av bevegelsene som minner om trygghet.

Self-validation hypothesis handler om å styrke egne tanker. En avledning av egne tanker er vel det motsatte av å styrke dem? Briñol og Petty (2008) presiserer at det ikke bare er tanker men at også følelser, mål og lignende som kan fremheves av kroppen. Hvilke elementer er det som styrkes i avledningen? Informant Ingrid, som avleder tanker når hun skal sovne inn, bruker bevegelsesverktøy for å stryke tiltro til følelsen av ro. Hennes svar på om det er en avledning eller en fokusering som skjer er beskrivende:

I: Ja, det er ikke godt å si. Du avleder kanskje det fokuset. Du avleder det gale (anm: i betydningen: feil) fokuset som du har. Når du begynner med det der, da tømmer du litt tankene. Ja. Så er det bare det du gjør.

Bevegelsene forsterker følelsen av ro ved at de overskygger det fokuset hun opplever forstyrrende, og kroppens bevegelser som er knyttet til hvile gir verdi til denne følelsen. Kristin beskriver det samme, men med en annen type kroppssignal.

K: For jeg følte jo det at jeg lå og tenkte på: "Søren, alt jeg skal gjøre i morgen! Det og det og det og det. Den er borte, og den skal vikariere for den, og". Så ligger kroppen godt ned i madrassen, stort sett, altså.

B: Kjenner litt på tyngden i kroppen, på en måte?

K: Ja, ja.

Her er signalet at tyngdepunktene i kroppen tydeliggjøres. Både Ingrid og Kristins situasjonstolkning understreker et viktig punkt når det gjelder kroppsliggjøring av konsentrasjon. Lærerne har begynt å tillegge kroppens stillinger og bevegelser verdi, og særlig i situasjoner som inneholder konsentrasjon. Selv om Kristin nå opplever at kroppen ligger godt ned i madrassen, fremstår det ikke slik i utsagnet at hun presser kroppen sin til å ligge tungt ned i madrassen. Kristin bekrefter at hun *kjenner* det på kroppen. Ved å gi kroppsstillingen verdi, er hun mer åpen for det denne stillingen vanligvis betyr for henne. Stepper og Strack (1993, ref. i Förster & Friedmann, 2008) fant at deltakere opplevde en mer intens stolthet dersom de opplevde positiv respons i en fortsatt oppreist stilling sammenlignet med å få den samme responsen i en sammenslunket kroppsstilling. Kroppstilstandene påvirket deltakernes vurdering av egne følelser. I denne undersøkelsen var kroppens innvirkning ubevisst, men for lærerne i min undersøkelse har den blitt en "stemme" som de er mer bevisst på og gir større verdi. Ved å avlede kan lærerne dermed bruke kroppen til å fremheve bestemte element i oppmerksomheten. Vi har til nå sett at det informantene bruker LF til – i forbindelse med konsentrasjon – er å prioritere inntrykk og å avlede inntrykk, henholdsvis å organisere og angi retning til konsentrasjonen. En siste funksjon viser til informantene manipulerings av oppmerksomhetens rekkevidde.

Skjerme

C: Det å gå på kjøpesenter, hva det gir av så mye støy på en måte i hjernen, som gjør deg syk, rett og slett. Så det er også en ting jeg har tatt med meg fra kurset. Kanskje å gi mer rom for [...]for meg selv[...] Senker blikket selv også nå, hvis jeg kjenner at jeg ikke har behov for å måtte se verden.

Det å se ned virker positivt innsnevrende for Christels oppmerksomhet i et miljø med mange inntrykk. Hun skjermer seg med å senke blikket, og får slik mer fokus på seg selv.

Informantene forteller om anledninger hvor mengden av inntrykk fra omgivelsene blir overveldende. Tankesettet fra LF fungerer i disse tilfellene for å stenge ute unødvendige inntrykk utenfra. Behovet for å bli skjermet oppstår i situasjoner hvor elementer i miljøet rundt blir strevsomt å forholde seg til. Elementene kan være ting eller fenomen, eksempelvis tilbud, men i de fleste situasjonene ønsker informantene å skjerme seg for andre mennesker (store menneskemengder). En imaginær skyggelue minner informantene mine om å slå ned blikket i disse situasjonene. Det vi kjenner som arbeidsminnets flaskehals, altså at minnet bare kan holde en begrenset mengde informasjonsenheter på samme tid, tyder på at konsentrasjonen styrkes også ved å manipulere oppmerksomhetens rekkevidde. Ved å snevre inn oppmerksomhet kan konsentrasjonen presiseres.

Noen ganger er det bare tanken på skyggelua som reduserer omfanget av oppmerksomheten:

M: [...]når du kjenner deg litt stressa og hooo, i stedet for bare å fylle på mer og mer inntrykk, så er det hvertfall lurt å ta på skyggelue, ikke sant.[...] Jeg gjør jo ikke det da, men jeg tenker at jeg tar på skyggelua. Mer sånn intern.

Skjermingen foregår altså ved å tenke at hun tar på seg skyggelua. Som vi så i sitatet ovenfor er det bevegelsen og tanken fra det å ta på seg skyggelue som fungerer i samarbeid. Hva ligger implisitt i bevegelse-tanke-samarbeidet? Bevegelsen med å ta på seg en caps innebærer å redusere øvre deler av synsfeltet. Ut fra simulasjon-teorien antar jeg at det i erfaringen med å bruke skyggelue er bestemte muskler knyttet til synsreduksjonen som avspennes eller spennes når luen kommer på. Disse er en del av erfaringen med skyggeluen, og vi kan anta at de samme musklene til en viss grad aktiveres eller deaktiveres når vedkommende tenker at de går med skyggelue og ubevisst eller bevisst senker blikket. Bevegelsen av å slå ned blikket blir et signal til andre, men også til oss selv (Bem, 1972, ref. i Briñol & Petty, 2008), om at vi skjuler oss. Det er en tilstand som innbefatter innadventhet

og avvisning av omgivelsene. Respons fra kroppen kan påvirke hvordan vi vurderer indre stimuli (som ved avledning), men også ytre stimuli (som ved skjerming) (Wells & Petty, 1980, ref. i Förster & Friedmann, 2008). Förster og Friedman (2008) viser til en serie av forsøk gjennomført av Cacioppo, Priester og Berntson (1993) hvor deltakerne utførte grunnleggende deler av følelsesmønstre ved bruk av kroppen. De presset altså håndflaten ned mot bordet, eller plasserte den under bordet, og presset håndflaten oppover. Det å presse håndflaten oppover er ifølge forfatterne forbundet med å nærme seg positiv stimuli, mens den motsatte bevegelsen assosiert med å unngå negativ stimuli. Dette er grunnet i at bøying av armen er bevegelser rettet mot selvet, og i et helt liv brukt for å motta ønskede objekter. For den motsatte bevegelsen er bevegelsen rettet bort fra selvet, og er gjentakende med å avvise uønskede objekter. Resultatet fra studien viste at deltakerne som hadde bøyet armen mot seg vurderte eksterne stimuli (i dette tilfellet kinesiske tegn) mer positivt enn de som strakk hånden nedover. Det å gå med skyggelue og slå blikket ned er i likhet med armbøy og armutstrekking bevegelser som i løpet av et liv har fått bestemte assosiasjoner ved seg. De gjennomføres for eksempel når vi ønsker å gjemme oss, når vi ikke vil møte blikket til en som går forbi eller for å beskytte oss mot å få solen i øynene. I alle disse tilfellene er hensikten med bevegelsen og handlingen med å ta på seg caps å unngå noe.

Hva har dette med konsentrasjon å gjøre? Oppmerksomhetens rekkevidde synes å påvirkes av hvorvidt tilstanden vår kjennetegnes av at vi vil unngå noe eller om vi vil tilnærme oss noe (Förster & Friedmann, 2008). Følger vi dette prinsippet kan informantenes imaginære handling med skyggeluen signalisere til oppmerksomheten at noe skal unngås. I et forsøk med oppgaver hvor en innsnevret oppmerksomhet vanligvis fremmer deltakernes resultat fikk de som strakk ut armen bedre utførelse enn de som trakk den til seg. Dette kan forklares med at grunnleggende signaler om unngåelse snevrer inn den begrepsmessige oppmerksomheten – i relasjon til signaler om å tilnærme seg noe (Friedman & Förster, 2000, ref. i Förster & Friedmann, 2008). Replikasjonsstudier viser også lignende resultat med hensyn til rekkevidden av perseptuell oppmerksomhet (Friedman & Förster, 2000; Förster m. fl., 2003, ref. i Förster & Friedmann, 2008).

Ifølge min resonnering har aktiviteten med å iføre seg en caps negative følelser knyttet til

seg. Fordi studier har vist at affektive tilstander også har innvirkning på oppmerksomhetens rekkevidde (se for eksempel Mikulincer, Kedem og Paz, 1990, ref. i Förster & Friedmann, 2008), kan det være nærliggende å foreslå at informantenes innsnevrede oppmerksomhet forklares som konsekvens av negative emosjoner fremfor at kroppssignalene kommuniserer unngåelsestilstander, som jeg foreslår. Hvilken rolle spiller det følelsesmessige aspektet når rekkevidden for oppmerksomhet reduseres?

Easterbrook-hypotesen (Easterbrook, 1959, ref. i Förster & Friedmann, 2008) foreslår at spenningstilstand ("arousal") reduserer rekkevidden av signal en organisme bruker.

Spenningstilstand kan oppleves negativt, som angst eller stress (for eksempel Weltman, Smith & Edstrom, 1971; Reeves & Bergum, 1972, ref. i Förster & Friedmann, 2008). Et mer nyansert bilde av tilstanden understreker at fokuset for spenningens motivasjon er av betydning. Det vil si hvorvidt vedkommende er motivert av å oppnå belønning eller av å avverge en negativ sanksjon. Forventningen om det forestående (for eksempel trussel) skiller seg fra følelsene (for eksempel angst) (Higgins, 1997; Higgins, Shah & Friedman, 1997, ref. i Förster & Friedmann, 2008). Selv om følelser kan inngå i motivasjonen mot et mål, er den rene forventningen om et uønsket eller ønsket resultat en drivkraft for personers oppførsel som fungerer også uten følelsen som naturlig følger med (Förster & Friedmann, 2008).

Forventningen om noe truende ser ut til å igangsette et system rundt oppmerksomhet, som er følsom for forandringer på det lokale fremfor det globale plan (Förster & Higgins, 2005, ref. i Förster & Friedmann, 2008). Bevegelsen for å skjerme seg selv kan vi sette inn i denne sammenheng. Fordi den innebærer å unngå noe kan vi forstå skjermingen som en bevegelse i retning av aversjon. Forventningen om noe truende setter i gang innsnevringsystemet.

Kroppens bevegelser synes å være tettere knyttet til det å skape forventning til noe i forhold til følelsene fordi følelser også tar hensyn til meningsinnholdet (det semantiske i forventningen), mens bevegelsen fungerer som en mer direkte kobling. Følgene av en slik forståelse blir at når informantene gjør bevegelsen av skjerming foregår det en mekanisme der det kommuniseres en forventning om en trussel. Denne mekanismen eller kommunikasjonen virker inn på oppmerksomheten, og følgene av dette er at oppmerksomheten til informantene snevres inn. Fremfor å ta inn hele situasjonen og alle

elementene i den, legger bevegelsen til rette for et større fokus på detaljene i en del av situasjonen. Informantene snevrer inn oppmerksomheten i situasjoner hvor de ønsker det ved å gjøre bevegelser som signaliserer om tilstander av unngåelse.

Funksjonene *avlede* og *skjerme* fordrer at kroppen gjennom holdningsendring er knyttet til opplevelse av verdi, eksempelvis i ”self-validation hypothesis”. Er koblingen mellom en muskel og opplevelse av en verdi en fiksert kobling? Forholdet er mer komplekst. Det virker å være en fleksibel sammenheng mellom responser fra kroppen og verdioppfattelse, som altså som virker inn på holdning. Personens nåværende situasjon synes å være avgjørende for om responser fra kroppen virker inn på holdningen (Winkielman et al., 2008). Markman og Brendl (2005, ref. i Winkielman et al., 2008) gjennomførte en undersøkelse som viser at positiv verdi muliggjør og setter i gang en hvilken som helst bevegelse som fører stimulien nærmere til selvet (her representert med ens navn på en skjerm). Det konkluderes med at deltakernes vurdering av den spesifikke handlingens betydning er avgjørende for at en kroppslig faktor skal påvirke holdning. I mitt datamateriale eksisterer det kontraster i forhold til hvor stor effekt informantene har hatt med hensyn til kroppsliggjøring av konsentrasjon. Informantene har ulik motivasjon for at bevegelsesverktøyene skal ha effekt, og bevegelsene har derfor ulik mening for de ulike informantene. Den informanten som ikke fortalte om like store effekter av LF som de andre informantene hadde et noe annet utgangspunkt enn resten. De andre informantene brukte LF med ønske om å få endret problematiske tilstander (smerter, søvnproblemer, angst og stress – høy puls). Informanten som skilte seg ut på dette punktet brukte det med tanke på forebygging fremfor å bedre en bestemt problemsituasjon. Det at en bevegelse vekker en holdning i en bestemt situasjon er avhengig av hvilken betydning det har for personen at bevegelsen vekker holdningen. Når denne informanten ikke hadde bestemte plager kan vi anta at motivasjonen hennes for at LF skulle gi effekt var mindre enn de andres. Det virker dermed som at motivasjon er meningsbærende, og slik står som en betingelse for at kroppen kan starte en kobling til opplevelsen av verdi.

4.1.2 Kroppslige forklaringsmodeller i elevdialog

Det at informantene har blitt bevisst på at konsentrasjonen er kroppsliggjort kommer til

uttrykk også i deres kommunikasjon med elevene. Når de snakker med elevene sine om konsentrasjon benytter de forklaringsmodeller basert på kroppen. Forklaringsmodellene er metaforer som i kommunikasjon kan formidle strukturer og meningsinnhold i fenomener som vanskelig lar seg forklare. Vi skal se på lærernes utsagn i forhold til orienteringsmetaforer og ontologiske metaforer.

Lærerne jeg har snakket med bruker orienteringsmetaforer (se punkt 2.2) for å beskrive tilstander av oppmerksomhet. Samtlige av informantene bruker metaforer når de snakker om konsentrasjon. Informantene er opptatt av at kaos står i veien for læring, og i veiledning av elever tar enkelte av dem i bruk den romlige metaforen *opp-ned* for å beskrive for elevene hvordan de kan være klar for læring.

M: Så det kan jeg også spørre elevene om når de kommer bort: "Nå sitter vi her. Hva er det vi skal gjøre i dag?" Og liksom lande. [...] Det handler om å få et verktøy til egentlig å ta seg selv litt sånn ned når man kjenner at nå er det mange katter i nettverket mitt (anm: dette er et bilde hentet fra kurset, men med en liten vri. Det er flere mus, og bare en katt. For når katten er der, er det kontroll på musene.)

Informanten beskriver det mentale aktivitetsnivået med orienteringsmetaforen: *opp-ned*; både ordet *ned*, og *lande* har betydning av å bli rolig. Kroppens orientering i rom er utgangspunkt for en rekke metaforer som er innarbeidet i språket vårt. Fordi vi alle har en kropp kan vi kjenne igjen erfaringer med de ulike romlige følelsene av vår kropp som oppe, og vår kropp som nede. Nagy (1974, ref. i Lakoff & Johnson, 1980) har studert romlige opp-ned-metaforer, og foreslår hvilke fysiske grunnlag metaforene har oppstått ut fra. En av metaforene er "bevisst er opp; ubevisst er ned". Språklige uttrykk som beskriver dette er for eksempel: "Han *falt* i koma" og "våkne *opp*". Det fysiske grunnlaget er at mennesker som andre pattedyr sover i liggende stilling, og reiser seg opp når de våkner. Dette forteller oss mye om metaforiske begreps grunnlag i erfaringen. Lakoff og Johnson (1980) peker blant annet på at romlighetsmetaforer har sitt utgangspunkt i fysisk og kulturell erfaring, og dermed ikke er vilkårlige. Kun med styrken av erfaringsgrunnlag kan en metafor støtte opp forståelsen av et begrep. Den ytre systematikken i romlighetsmetaforene gjør dem koherente. Forståelsen av at bevisst er opp rommer derfor også for eksempel at dette er positivt, et tegn på sunnhet.

Lærernes forklaringsmodeller for tilstedeværelse strekker seg ut over de romlige metaforene. Deres erfaring med kroppens bestanddeler gir utgangspunkt for å belyse enkelte sider ved konsentrasjonsbegrepet. Én av informantene bruker kroppsdeler som metafor når hun skal reflektere sammen med en elev om skolearbeidet.

C: Og jeg har jo på en måte fått noe ut av det personlig i forhold til tankevirksomhet, måten å tenke på og på en måte ta tak i seg selv. Det var forskjellig uttrykk som de, eller forskjellige bilder eller tegninger eller forklaringer av metodikken som gjorde at det ble arbeidsverktøy for meg. Som jeg også har prøvd å bruke i forhold til elever, da. Det gikk ikke helt på den behandlingsteknikken, men det var andre ting som: "å rydde opp i kaos". [...] De brukte blant annet det med å komme bakveien inn hjernen. Ikke gjennom synsinntrykk, men komme bakveien gjennom å bruke metoder for å få ting på plass, og for å sette, for å få litt orden på kaoset så var det brukt blant annet en hånd, og det brukte hun blant annet med fingerene sine på det at når du føler at ting er kaotisk og det kroppslige blir slitsomt, så handler det kanskje om at du har masse ting du har på gang. Det kan være forskjellige ting som ligger bak. Det kan være forskjellige ting, på en måte hånden med alle de tingene. Hun brukte eksempelvis, jeg tar eksempelet, jeg, for det er noe jeg kjenner meg veldig godt igjen på. Det er det at hvis du har en fridag for eksempel, eller har tid da, til disposisjon så skulle du gjerne (anm: hun holder opp hånden, og teller de ulike alternativene på fingrene) ha besøkt hun gamlemor, eller du har fått en forespørsel fra en venninne om å gå på kafe, eller du skulle ha gått tur, eller du skulle ha vært på et kjøpesenter, eller du skulle ha kjøpt en ting, du skulle for eksempel ha vært på en reise den dagen, eller. Og det gjør at du blir forvirret av alle de mulighetene som du egentlig har i hodet: "Hva, skulle jeg ha dratt til hun mor, eller jeg skulle helst – å nei, jeg skulle jo ha vært på reise. Det var kjøpesenteret, ja!" og med alle disse her bombarderende, altså alle de mulighetene du har der de gir deg et kaos oppe i hodet. Og det er da jeg synes hun beskrev det så godt; du må faktisk bestemme deg. Også må du gå for det fult ut – når du går for det ene: "jeg velger faktisk venninnen min i dag" så må du på en måte legge de andre tingene på siden, også må du gå for det. Hvis du går for det, og drar med deg de andre tingene: du er med venninnen din, men tenker på alle de tingene du egentlig skulle ha gjort, du skulle ikke ha vært der, for du skulle helst ha gjort alle de tingene som du har opp i der (anm: hun viser til hodet), da vil du fortsatt stå i stampe med alt det kaoset. Så det å på en måte hjelpe seg selv, bruke den hånden, snakke til seg selv. De snakket om å snakke til seg selv. Å velge en ting, og gå for det. Det er én ting som jeg har brukt, og som jeg også har brukt ovenfor elever.

Her er hånden en støtte for å forklare hvordan oppmerksomheten kan trekkes i flere retninger på samme tid. Denne bruken av metafor kan vi med Lakoff og Johnsons (1980) begrep forstå som entitets- og stoffmetafor. Vår kroppserfaring rommer også vår omgang med gjenstander og stoffer i omgivelsene våre. Når vi hviler vår forståelse på disse fenomenene kan vi behandle diffuse begrep som frittstående entiteter eller bestemte stoffer. Det blir, som nevnt, mulig å resonnerer rundt dem (Lakoff & Johnson, 1980). For denne læreren var hånden noe konkret og synlig som både hjalp henne til å fokusere sin oppmerksomhet innenfor et tidsrom på noe bestemt, og gjorde det mulig for henne å hjelpe elevene sine med det samme.

Hun uttrykker en frustrasjon over fridagen som forsvinner i vurderingen av hva hun skal bruke den til. Dette representerer et dilemma som ikke tydelig avgrenset seg før hun kunne passe erfaringen inn i rammen av en gjenstand (hånden). Når entiteter og stoffer blir hjelpemiddel for å betrakte hendelser, aktiviteter, følelser, tanker osv. kan vi kalle dem ontologiske metaforer. Da fungerer de for å belyse bestemte sider av erfaringer vi har, og gjør det mulig å håndtere dem rasjonelt (Lakoff & Johnson, 1980).

Forklaringsmodellene lærerne viser til i samtale med elever var i stor grad bilder hvor kroppen var sentral. Orienteringsmetaforer og ontologiske metaforer har utgangspunkt i sanseinntrykk fra kroppen eller opplevelsen av kroppen som en gjenstand. Hvorfor bruker lærerne de kroppslige erfaringene for å forklare konsentrasjon? Christel forteller om hvordan dette åpner opp for dialog med en elev som trengte veiledning:

C: Og det er akkurat der jeg føler at det vi har på en måte lært av det foredraget, eller den sekvensen vi har vært med på; det er det jeg som pedagog kan gå inn og fange opp, og på en måte få en dialog, og bruke dette her. Jeg kan gjerne bruke hånden min, og si: "hvor mange ting er det du tenker på? Hva er det du kan gå for?", hvis jeg kunne fått tid med en elev.

For informanten muliggjør bruken av hånden som entitets- og stoffmetafor en kommunikasjon om konsentrasjon med elever. Konsentrasjon og tilstedeværelse er følelsesmessige erfaringer, og disse har ikke noe klart kroppslig mønster, og er dermed ikke like klart avgrenset som det motoriske erfaringer er. Den systematiske korrelasjonen mellom følelser og kroppserfaringer gjør dermed at følelser kan plasseres inn i et system og begrepsliggjøres. De ontologiske og orienterende metaforene som tillater oss å begrepsgjøre abstrakte fenomen i termer som er klarere definert er forklart av Lakoff og Johnson som "umiddelbart oppståtte metaforer og umiddelbart oppståtte begrep" (2003, s. 59). Fysiske erfaringer er mer grunnleggende enn kulturelle. De fysiske erfaringene kan beskrives som grunnlag fordi vi snarere begrepsliggjør det ikke-fysiske ut fra det fysiske (Lakoff & Johnson, 1980). Ønsket til Christel om å skape dialog med eleven kan realiseres ved å vise til fysiske erfaringer muligens fordi de i sin kraft av å være grunnleggende gjør at elevene raskere gjør antakelser om fenomenet hun forklarer, altså konsentrasjon.

De enkelte erfaringene våre klassifiseres ut fra erfaringsgestalter i vårt begrepssystem. Fordi

vi skiller mellom selve erfaringen, hvordan vi strukturerer den, og begrepene vi bruker for å strukturere den, kan vi se en grad av koherens mellom begrepets dimensjoner og hvordan disse står i forhold til hverandre. På denne måten trekker vi ut de viktige sidene ved en erfaring, og dette hjelper oss å reflektere over den (Lakoff & Johnson, 1980). Ved å forklare mental tilstedeværelse i strukturen *opp-ned*, og med hånden som gjenstand viser lærerne til bestemte sider ved konsentrasjon. Min antakelse er at dette kan gjøre konsentrasjon lettere å forstå og anvende for elever fordi de selv har gjort og fremdeles gjør fysiske erfaringer.

Lakoff og Johnson (1980) hevder at forståelsen av et begrep er knyttet til spørsmålet om hva som defineres, og hva som definerer det. Metaforer lar oss forstå ett erfaringsdomene med et annet. Altså er definisjonen ikke bestående av isolerte enheter, men en erfaring som en helhet. Til grunn for vårt begrep om ulike domener, basert på metaforer, ligger grunnleggende erfaringsdomener. Disse kjennetegnes av at de utgjør et strukturelt hele, de beskriver tilbakevendende menneskelige erfaringer og de er ordnet ut fra naturlige dimensjoner. Grunnen til at vi kaller erfaringsdomenene naturlige er at de er produkter av enten kroppene våre, vår interaksjon med vårt fysiske miljø eller vår interaksjon med andre mennesker i vår kultur (Lakoff & Johnson, 1980). Understrekingen av at det er fenomenenes dynamiske karakter som muliggjør forståelse av metaforer stemmer overens med Aschs (1958) funn om tings interaksjonsstruktur som grunnleggende for sammenligning.

Ser vi på det lange utsagnet fra Christel ovenfor starter hun med å forklare hvordan hun fikk grep om tankemåten fra LF gjennom de uttrykk, bilder, tegninger og forklaringer som ble brukt for å forklare tilnærmingen. Konsentrasjon er, som vi har sett, vanskelig å avgrense og få satt ord på. Først med metaforer ble dette et arbeidsverktøy for Christel. Vi har sett at menneskers begrepssystem er metaforisk strukturert og definert. Forklaringsmodellene til lærerne er nye i den forstand at lærerne ble dem bevisst i løpet av kurset. Innføringen av nye metaforer, altså metaforer som ikke blir brukt i vår kulturs dagligspråk, gir, på samme måte som de konvensjonelle, mening til erfaringene våre. Tilsvarende tilfører de erfaringene en koherent struktur og belyser enkelte aspekter og skjuler andre. De har en evne til å skape ny virkelighet. Det kan skje ved at vi ser erfaringene våre i lys av en ny forståelse, og begynner å handle ut fra den (1980). Vi ser at Christels virkelighet har blitt endret. Med hånden som

metafor kunne Christel forstå og forklare at konsentrasjonen kan være fragmentert, men også samlet. Oppmerksomheten fikk et styringselement hun også delte med sine elever.

4.2 Undervisning

Denne delen handler om i hvilken grad og eventuelt hvordan lærerne har brukt LF som hjelpemiddel for å legge til rette for undervisning.

4.2.1 Rammebetingelser ved elevers bruk av LF

Ingen av informantene synes at behandlingsopplegget i sin helhet var direkte overførbart på elever. Lærerne var bevisste på dette, og ønsket å forklare hvorfor tilnærmingen ikke var anvendelig på den måten. Vi samtalte oss frem for å få et rikt bilde av årsakene. De synes å henge sammen med kompleksiteten i undervisningssituasjoner. En undervisningssituasjon er sammensatt av flere elementer, blant annet: tid, elevenes forutsetninger og lærerens undervisningsoppgave. Jeg forstår disse som rammebetingelser for å anvende LF på elever.

Det å lære elevene et behandlingsopplegg innen LF, er tidkrevende. Dette arbeidet innebærer blant annet å være i kommunikasjon med eleven for å forsikre seg om at en har forstått problemtilstanden rett, og for å sørge for at eleven lærer seg bevegelsene. Lærerne i min studie oppgav at dette var i overkant tidkrevende i en allerede travel skolehverdag.

Den nevnte kommunikasjonen i LF stiller også krav til elevens forutsetninger. Eleven må være i stand til å kommentere sin egen tilstand. Til grunn for å kunne kommentere sin egen tilstand ligger evnen til å registrere seg selv som et eget individ. Det forutsetter et høyt nivå av selvbevissthet hos eleven. Instruksjonen i bevegelsesverktøyene forutsetter også at eleven kan motta og følge detaljert instruksjon. Som spesialpedagoger og lærere som møter barn med ulike forutsetninger, identifiserte informantene elevforutsetninger som en av grunnene til at de ikke brukte LFs opplegg i sin helhet.

Lærerne var i tvil om hvorvidt gjennomføring av LF i sin helhet falt inn under deres

undervisningsoppgave. Som lærere er det undervisning som er arbeidets hovedoppgave. LF presentert i sin helhet vil være som et behandlingsopplegg innen fysioterapi. Lærerne anså det som lite relevant for undervisningsoppgaven deres å drive med LF som behandlingsopplegg, samt at forutsetningene deres for å gjennomføre dette var mangelfulle når det gjaldt kunnskap om kroppen. LF hadde forøvrig en plass i undervisningen ved at lærerne benyttet seg av tanker fra LF og deler av tilnærmingsmåten. Deres forståelse av at konsentrasjonen er kroppslig kommer til uttrykk i deres møte med elever i undervisningen.

4.2.2 Tanke sett fra læringsorientert fysioterapi

Kroppsbaserte prinsipper for læring

Informantene gjenkjenner bestemte problem i undervisningssituasjonen.

M: For jeg er veldig opptatt av det der med hva skal til for at en elev er klar for læring. Sånn at en er klar for læring. For det er klart det, jeg har jo elever, ikke sant, med asberger, og mange har jo tilleggsdiagnoser, psykiatriske tilleggsdiagnoser, og jeg har personer som ikke har utviklingshemming, men som har psykiatriske diagnoser. Det har jeg begynt med i høst, og jeg vet jo at hvis de kommer inn og alt er bare kaos, og de bare sitter og tenker på: "fikk jeg lukket den døren, eller dju, dju, dju, dju, dju" ikke sant? It will end! Og de bare ser det. Da lærer de bare ikke noe. Altså de får det bare ikke med seg.

B: Ja. For da er de for opptatt av?

M: For opptatt av alt det som skjer rundt.

Merete forteller om elever som har vansker med å legge fra seg bekymringer og dette reduserer oppmerksomhetsevnen for læring. Beskrivelsen over er et eksempel på en bestemt læringshemmende tilstand informantene gjenkjenner hos elevene sine. Ordet *kaos* går igjen som betegnelse på tilstanden, og den kjennetegnes av at læringsaktiviteter er vanskelig å igangsette fordi flere inntrykk kjemper om elevenes oppmerksomhet. Inntrykkene kan være både eksterne og interne. Eksterne inntrykk er sanseintrykk som kommer av at eleven må reagere på hendelser i omgivelsene. De interne inntrykkene beskriver prosessene hvor elevenes egne tankebaner blir identifisert som forstyrrende for oppmerksomheten. Det at lærerne nå opplever at konsentrasjonen kroppslig burde, ifølge Schön (1983) og Dale (1993)

føre til at lærerne viser tegn på at forståelsesrammen deres er endret. At de ulike lærerne alle identifiserer oppmerksomhet som en bestemt læringsutfordring tilsier at deres ramme for å analysere undervisningssituasjonen har blitt påvirket av kursingen i LF. Erfaringen av at konsentrasjonen er kroppsliggjort er med å utgjøre lærernes grunnlag for å forstå elevene sine vansker. Lærerne er kroppslig orientert i møte med elevers oppmerksomhetsmessige utfordringer. Dette er også tydelig i håndteringen av disse.

Det å legge til rette for læring innebærer blant annet å ha metoder som reduserer inntrykkene som kjemper om elevenes oppmerksomhet. De av informantene mine som jobber direkte med undervisning anser begge kroppen som et verktøy eller virkemiddel i denne utfordringen. Dette kommer til uttrykk på to måter. For det første som avledning av tanker de mener at blokkerer for læringen, for det andre som skjerming av forstyrrende inntrykk for læringen.

Vi skal først konsentrere oss om at lærerne bruker LF for å avlede fokus fra tanker som hindrer læringen. Tanker som blokkerer for læringen gis det noe diffuse beskrivelser av, som at elever ”er tunge”, ”har det kaotisk” eller at de har ”vanskelige tanker”. Også konkrete eksempler gis. Da vises det til elever med psykiske lidelser, som tvangstanker og depresjon.

M: Men at jeg som pedagog kan ha de prinsippene i meg. [...] De bruker jeg for å tilrettelegge gode undervisningsøkter. Jeg bruker dem når jeg ser det kommer folk til meg som her er det kaos opp i hodet deres. Jeg trenger ikke begynne å tenke på det engang, at vi skal lære data nå, for de er ikke der. Vi må ha et verktøy for å få ryddet unna noe av kaoset hvertfall, før vi kan begynne å snakke om læring. For ellers så har, da kan vi gjøre noe annet.

Her beskriver informanten hvordan prinsipp hun har lært i etterutdanningen preger undervisningen ved at hun er oppmerksom på at elevene må være mentalt tilstede for å få best mulig utbytte av undervisningen. Informantene formulerte ofte at det ”å rydde” ville redusere elevenes tilstand av kaos. Denne ryddingen kan vi forstå som en tilrettelegging av læring ved at eleven forut for undervisningen ledes bort fra forstyrrende tanker. Gåreglen brukes for dette formålet. Informant Christel har brukt den for å tilrettelegge undervisning for en elev som ikke var motivert for undervisningen.

C: Jeg har jo brukt det i forhold til når det har vært tungt å få igang. Jeg braker den teknikken. Også har jeg sagt: ”Gå ut. Telle. Og gå og telle” eller ”rytme, rytme”. Og når du

kommer tilbake så spør jeg: "hvordan er formen din?" "ja, det ble bedre".

Læreren instruerer eleven i bruk av gåregla når hun vil motivere henne. Christel beskriver videre i intervjuet at kroppen settes i gang ved gåregla. I reglen følger bevegelsene som en innøvd kommando, og utsetter slik vegringen for å komme i gang med læringsaktiviteten.

Den andre måten lærerne anvendte kroppen som verktøy for å legge til rette for læring er i form av skjerming. Det er en vesensforskjell mellom avledning og skjerming. Avledning brukes som oftest når noe hindrer læringsaktivitetene i å komme gang, mens skjerming handler om å hjelpe elevene å konsentrere seg om læringsaktivitetene de driver med. Skjerming ble brukt når lærerne identifiserte elementer som kunne forstyrre elevenes læringsprosesser.

C Så er det en annen ting som jeg bet meg litt merke til i den sekvensen. Dette med disse fysioterapeutene. Det er den med skyggeluen og caps-en. Og det er også en ting som jeg har tipset en mor om. [...] Det har knyttet seg til ei som var veldig ukonsentrert på skolen, og har vanskeligheter med å konsentrere seg hjemme om skolearbeidet. Var liksom litt låst på å greie å få gjort noe, virket, hun sa ukonsentrert. Hun var fortvilet hun moren, for hun visste ikke hvordan hun kunne ta tak i dette for å få hun til å greie å konsentrere seg om skolearbeid. Men jeg ser jo på henne – uten å ha sagt det til moren – at det generelt er en litt urolig jente, litt sånn utrygg, usikker, litt engstelig, litt redd, litt forsiktig. Så sa jeg til henne at "jeg kan gi deg et råd", sa jeg. Det er to alternativer, du kan be hun ha på seg en caps hjemme. For det er skjermen hennes. La hun da sette seg over bøkene med den capsen på, og se om hun kan greie å ha fokus på lekser. Og det andre du kan gjøre, du kan sette opp noen bøker, lage et sånt skjerm Brett. La hun få være inne i sitt rede, og så jobbe med lekser.

Læreren identifiserer elevens konsentrasjonsvansker som et samspill mellom læringsmiljøet og elevens læringsforutsetninger. Den løsningen hun foreslår er kroppslig i den grad at skjerming stenger fysisk for synsinntrykk.

Ifølge Schön (1983) vil praksisutøveren i en problemsituasjon avgrense ved å gi bestemte fenomen oppmerksomhet, bestemt av lærerens ramme av begreper, verdier og teoretiske perspektiv. I det at *kaos* forstås som læringshemmende kan vi lese at lærerne anser mental tilstedeværelse som en verdi for undervisningen. Når skjerming og avledning foreslås som hjelp for å hankses med *kaos*, kan det være et uttrykk for at prinsipper om å bruke kroppen for å kontrollere oppmerksomheten har blitt en del av deres teoretiske perspektiv. Både i avledning og ved skjerming er konsentrasjonen forstått ved hjelp av og i kroppslige uttrykk. Christels utsagn lar det skinne gjennom at kroppen står sentralt i hennes forståelse av

situasjonen. Altså avgrenses problemsituasjonen til en viss grad til det kroppslige aspektet av konsentrasjon. Det at undervisningssituasjonene defineres ut fra dette, kan vitne om at kroppsliggjøringen av konsentrasjon, bevisstgjort av LF, har befestet seg hos lærerne som et teoretisk perspektiv og verdisett. Vi skal videre se hvordan lærernes begrepsapparat er preget av det samme.

Kroppslige forklaringsmodeller i undervisningen

Et av funnene jeg allerede har omtalt har vært at lærerne bruker kroppslige forklaringsmodeller i samtaler med eleven om konsentrasjon. Begrepet om konsentrasjon som følger med dette preger lærernes undervisning. Dette funnet belyses derfor nå av teori om handlingskompetanse. Vi så at disse metaforene var baserte på kroppslige erfaringer. Presedens er med på å bygge ut et stort repertoar hos praksisutøverne. Nåtidens opplevelser tolkes på bakgrunn av de erfaringene vi allerede har gjort oss. Utfallet av lignende situasjoner forteller om elementene i situasjonen sine egenskaper. Slik fungerer presedenser som forståelsesrammer for nye utfordringer vi møter i praksis (Schön, 1983).

Informantenes forklaringsmodeller er både kroppslige metaforer og ord med betydning basert på deres kroppslige erfaringer. Ingrid's bruk av begrepet *ferdig* viser dette. *Ferdig* er et ord som er knyttet til en bevegelse i LF som markerer at du legger fra deg noe:

B: Hvordan tror du det hadde vært å skulle prøvd ut i undervisning – hvis du hadde hatt undervisning – med elevene, at det kunne være en måte å hjelpe elevene til å være fokuserte på?

I: [...] Jeg har blant annet en elev nå som sliter veldig, som jobber, som ikke greier å sette grenser for sitt eget arbeid. Ja, hun sliter seg helt ut. Hun blir jo syk av det. Og da har jeg brukt litt tid på å sette meg ned med henne og sette litt sånne mål, og si det at "nå når du har lest to timer, så er du ferdig". "Da er du ferdig. Da skal du ikke lese mer". "Da er det så bra som det blir. Da er det bra nok". Det tror jeg kanskje at jeg har hatt det litt i møte med elever. Ikke i stor grad, men kanskje litt den måten å tenke på.

Når informanten bruker begrepet *ferdig*, kan vi anta at dette er et rikere begrep fordi det for henne også rommer den kroppslige erfaringen av å avslutte en øvelse. Utsagnet antyder at begrep fra LF preger håndtering av elevers skolemessige utfordringer. Lærernes bruk av forklaringsmodeller kan sees på som et type språk. Dale (1993) fremhever språkets strukturerende egenskap i presedenser. Ordene vi bruker for å forklare fenomen har allerede

bestemte konnotasjoner og plasseringer i forhold til andre begrep. Derfor er det at språket strukturerer nåtidens opplevelser og gjør at vi kan vurdere dem i lys av fortidens erfaringer. Lærernes bruk av forklaringsmodeller er begreper fordi de rommer forståelser om bestemte sammenhenger, slik *ferdig* rommer forbindelsen mellom å gjøre seg ferdig med noe fysisk og mentalt.

Bruken av begreper påvirker ikke bare håndteringen av en undervisningssituasjon, men også refleksjonen om hvorfor ting skjer.

C: Det var en gutt som er veldig sånn svart, som jeg sier. Det er veldig tungt og dystert. Og når det blir for tungt, så gir det utslag i at det er et ønske om å ikke beveges seg fysisk – fysisk aktivitet – for det er kanskje det de tenker minst på, eller har minst lyst til å gjøre da. [...] Da tenkte jeg på en av de teknikkene da som kanskje hadde kunne hjulpet ham. [...]. Det var dette her med rytme (slår rytmisk i bordet med fingeren): ett, to, ett, to, en støvel og en sko.

B: Ja, den reglen.

C: Den reglen der. Ta med seg den, og går en tur, og ha fokus på det. Og jeg fikk ham jo til å gjøre det[...] Og når du kommer tilbake så spør jeg: "hvordan er formen din?" "ja, det ble bedre"

B: Ja, han sier det, ja.

C: Ja. Det trenger ikke nødvendigvis ha med det å gjøre, men jeg trur på en måte jeg har fått til å flyttet fokuset fra det kaotiske til noe så banalt som å gå og si, ha en regle å ta med seg i en sånn tur. Så hva som er hva er vanskelig å vite, men da har jeg, føler at jeg har brukt noe for å flytte fokuset. Han har opprettholdt den rytmen som er den viktige teknikken som fysioterapeutene bruker for å få i gang kontakten med seg selv, også på en måte frigjør det energi fordi han har vært i aktivitet.

Christel forteller om vanskene med å motivere en elev til læringsaktivitet. Dette viser for det første hvordan situasjonen analyseres i sammenheng med begrep fra LF; hun tenker at gåreglen kunne være til hjelp. For det andre bruker Christel begrepene fra LF for å forstå hva som kan være årsaken til at eleven starter med læringsaktiviteten. I den grad læreren kan tenke i relevante praksisbegrep forbedres vedkommendes mulighet for handlingsrefleksjon. Et økt utvalg av begreper gjør at situasjonene i praksiskonteksten kan nyanseres. I motsetning til ubestemmelige generaliseringer, forstått som å tenke i komplekser, vil en lærer som tenker i begreper under handlingstidsrommet være i stand til å analysere elementer i praksisen og slik danne nye forbindelser (Dale 1993). Informantene mine anvender begrep fra LF for å strukturere praksisopplevelsen, og det muliggjør bestemte analyser som kan

overføres til andre situasjoner.

Hvilken fordel har dette? Lærerne er seg bevisst bestemte tolkninger av situasjonen, som vi ser i utsagnet overfor. Det kan øke muligheten for å identifisere bestemte problem og eventuelt rette på feil i egen praksis. Slik kan handlingsrefleksjonen økes (Dale, 1993).

Kroppsfenomenologisk bevisstgjøring

Samtlige av informantene mine har utsagn jeg til å begynne med merket ”aha-opplevelser”. Kategorien har til slutt fått begrepet *kroppsfenomenologisk bevisstgjøring*. Det som kjennetegner disse utsagnene er at de enten beskriver erfaringer som har gitt informantene ny innsikt i hvordan de selv fungerer som menneske eller at de er utsagn hvor prosessen med å lære seg LF benevnes som enten aha-opplevelse eller bevisstgjøring.

K: Bevisstgjøring, læring. Ja, det å bli bevisst noe. Altså for det er jo det. Det er sånn aha-opplevelse. Du blir bevisst på at slik er det,

Kristins utsagn viser forholdet mellom bevisstgjøring og aha-opplevelse. Temaet i samtalen vår er da hvordan læring kan knyttes til LF, og hvordan hun vil beskrive sin opplevelse med øvelsene som læring. Hvis vi forstår disse opplevelsene som en ny innsikt i egen fungering, kan det være beskrivende å kalle det en bevisstgjøring. Om hva bevisstgjøres informantene mine? Beskrivelsene av hva de erfarer handler om den helhetlige opplevelsen av kroppen. De beskriver en ny forståelse av hvordan sinnet og tankene er knyttet til kroppen.

I: Jeg hadde veldig vondt i skuldre og armer og sånt – jeg var sykemeldt da jeg begynte å gå der. Så på en forunderlig måte så ble alt bedre når du greide å roe det ned, sant?

B: Liksom å ta én ting om gangen, på en måte?

I: Ja, én ting om gangen.[...] Dette her med å, altså ha, ikke la øynene være ”der” men kroppen være ”der” (anm: hun viser bevegelser jeg tolker; oppmerksomheten er ett sted, mens kroppen et annet.) En sammenheng mellom hodet og kropp, ikke sant?

B: Være mer i én – samlet sånn sett?

I: Ja, ja.

[...]

B: I forhold til dette her, dette forholdet mellom hodet og kroppen. Har du, har det gitt deg

noe endret syn på det, før du ble kjent med dette – læringsorientert fysioterapi?

I: Ja, ja, ja, det har det.

B: På hvilken måte da?

I: Du vet at jeg har ikke tenkt sånn i det hele tatt. Overhodet ikke tenkt at det kunne ha noe med hverandre å gjøre. [...] Tanken har ikke streift meg engang! Nei, virkelig ikke.

Denne informanten beskriver en kroppsfenomenologisk bevisstgjøring. Splittelsen mellom en tenkende og en fysisk substans fra Descartes kroppsforståelse er synlig i hennes forklaring av tilstanden før LF. Tanken kunne beskrives slik: jeg har en kropp som går i en trapp, mens tankene mine er opptatt med andre ting. Det motsatte: jeg er en kropp som går opp trappen, og har godt av at oppmerksomheten min også er der, er innstillingen hun nå møter trappen med. Denne samsvarer med Merleau-Pontys forståelse om sirkularitet mellom kroppen som objekt og subjekt (Duesund, 1995). Sitatet viser videre at hun ikke har tenkt slik før, og i likhet med de øvrige informantene står egne erfaringer sentralt i denne prosessen.

Praksisrepertoar er et begrep så vidt nevnt i den forutgående delen, og som vi så, var fundamentet for repertoaret erfaring. Dale (1993) beskriver det som at læreren på bakgrunn av enkelttilfeller komponerer nye variasjoner. Med et stort praksisrepertoar kan en både se det unike i en situasjon, og forholdet mellom dette og nye situasjoner. Når informantene har erfaring som gir kroppsfenomenologisk bevisstgjøring, kan det være interessant å spørre seg om dette utgjør en del av deres praksisrepertoar. Det kan vi undersøke ved å se om det unike i erfaringene deres har blitt reflektert over og inn i nye praksiserfaringer. Det unike i deres erfaringer har jeg gitt et begrep: kroppsfenomenologisk bevisstgjøring. Er det noe tegn i det lærerne forteller som kan tyde på at dette strukturerer deres handlingsrom? Det at lærerne har blitt kroppsoppmerksomme kan være et tegn.

Kroppsoppmerksomhet

Enkelte av lærerne beskriver hvordan de nå er oppmerksomme på kolleger og elever sine kroppsholdninger. Utover å gi det fokus, blir kroppsspråket også gitt stor verdi som informasjon. De tolker sinnstilstandene til menneskene rundt seg på bakgrunn av deres kroppsspråk og kroppsholdninger. Kristin sitt utsagn illustrerer dette. Hun nevner dette

fenomenet tidlig i intervjuet. Jeg følger opp spørsmålet litt senere.

K: Du ser jo elever da, som ikke har det bra av forskjellige grunner. Det kan være hjemmeforhold eller ting som gjør det, men, du ser det. Jeg har blitt mer bevisst på å se hvordan folk har det.

[...]

B: Har du lyst å fortelle litt mer om det. For jeg er litt nysgjerrig på hvordan det går for seg.

K: [...] jeg opplevde da jeg kom litt sånn full av [...] teori [...] så satt jeg og spiste på pauserommet her, og begynte å legge merke til hvordan folk oppførte seg, altså. Så jeg husker at jeg sa til en at: "Skal ikke du sette deg litt sånn skikkelig inn?" Hun satt helt frem på sofaen [...] og spiste, og skulle på vakt. Midt i matfriminuttet. Hun skulle bare spise fra seg, også bare springe. Hun satt klar [latter] når vekten kom inn, hun skulle avløse og gå fort ut. "Skal du ikke sette deg sånn skikkelig inn. Sette deg, sånn?" Og vedkommende ble litt sånn perpleks. "Ja, også setter du føttene dine ned skikkelig. I stedet for at du sitter slik" Og jeg vet jo, jeg var likedan selv: "Oi, telefonen din ringer, K!" Og da sprang du, vet du, med brødskiven i hånden, slik! Så jeg begynte å se en del ting slik, da, bare ved å sitte og beskuke kollega.

Kristin er oppmerksom på, og tolker kollegers urolige kroppsspråk som at de er stresset. Det kommer også frem at hun gjør det fordi hun har blitt bevisst på hvordan en endring i kroppsspråk kan endre sinnstilstand. Dale (1993) understreker i likhet med Schön (1983), at for å utvide sitt handlingsrepertoar refleksivt må lærerne inneha et fundament for å konstruere overgripende teorier. Dale (1993) anser teori som utslagsgivende for refleksiv kvalitet. Kristin uttaler direkte denne koblingen i det hun beskriver sin oppmerksomhet på kroppsspråk som et resultat av å få begrep om teori innen LF. I vurderingen av situasjoner gir hun, i likhet med de andre informantene som snakker om dette fenomenet, stor betydning til kroppsspråket. Praktikerens verdisystem angir retning for det Schön (1983) kaller refleksjonshandlinger, og forteller, som nevnt, om hvordan utøveren rammer inn problemet. Ved å gi problemet en kontekst hvor kroppsspråk er av verdi, har læreren fått en tolkningsramme som organiserer undervisningssituasjonenes hendelser med særlig blick for den kroppslige kommunikasjonen.

Fenomenet med økt oppmerksomhet for kroppsspråk kommer frem på en kontrastfull måte i materialet. Informant Merete forteller ikke om dette, men det er andre tegn i intervjuet med henne som kan tolkes i retning av denne forståelsen. I gjengivelsen av elevene sine tilstander bruker hun i intervjuet kroppen sin for å demonstrere hvordan personene er ukonsentrerte.

Dette kan tolkes dit hen at hun også er bevisst dette uten at det uttales direkte.

Kroppsspråk er en kilde til informasjon som er alminnelig å bruke i kommunikasjon. Vi leser kroppsspråk både ubevisst og bevisst uten at vi har deltatt på et kurs i LF. Kan vi da anta at dette er en følge av LF? Spørsmålet krevde en dypere analyse av datamaterialet, og svaret var kontrastfylt. Enkelte av informantene uttaler at det har skjedd en endring i denne bevisstheten etter å ha deltatt på etterutdanningen. Flere enn Kristin viser til en prosess hvor bevisstgjøring av kroppens fenomenologi går forut for en forsterket vurdering av andres kroppsspråk. Informant Christel skiller seg ut. Hun tolker i likhet med de øvrige informantene elevenes tilstand på bakgrunn av blant annet kroppsspråket, men hun hadde også gjort dette før hun deltok på etterutdanningen. LF var altså ikke grunnen til at hun tillegger kroppsspråket stor betydning. Før vi stryker hypotesen om at LF kan gjøre lærere mer kroppssoppmerksom, skal vi ta med i betraktningen at Christel er kroppsovingslærer. I denne stillingen har kroppen en sentral plass. Dette kan forklare hvorfor hun er den eneste av informantene som ikke opplevde endring på dette punktet. Hypotesen om at en erfaring med LF kan føre til en bevisstgjøring om menneskets fungering som en helhet står igjen litt sterkere, og vi kan hevde å ha pekt på en tendens her.

Kunne vi for øvrig å ha sett en kroppsfenomenologisk bevisstgjøring som en konsekvens av andre metoder innen fysioterapi som også vektlegger forbindelsen mellom kropp og sinn? Psykomotorisk fysioterapi anser kropp og psyke som innbyrdes avhengige fenomener. Pasientene deltar i trening hvor de aktivt utvikles mot å få kjennskap til egen kropp og egne reaksjonsmønstre som befester seg i et samvirke av kropp og tanker. Målet er blant annet at behandlingen skal fremheve samspillet mellom kropp, pust og følelser (Thornquist & Bunkan, 1986). Elementene av å gjøre den kroppslige helhetsforståelsen bevisst er tilstede også i denne metoden, og det er mulig at svaret på spørsmålet over er ja. Det som for øvrig vektlegges i LF er at behandlingen er en læring. Med dette perspektivet kunne det antas at bevisstgjøringen dermed effektiviseres (Se Åsjord, 2010 som et eksempel på denne begrunnelsen hos fysioterapeuter). En mer inngående drøfting av dette kunne ha vært spennende, men faller utenfor rammene for oppgaven.

4.3 Lærerrollen

Vi så innledningsvis at utfordringer som karakteriserer lærerrollen var av blant annet relasjonell art, hvor oppmerksomhet er en avgjørende del. LF har, som vi har sett, styrket lærernes evne til å styre konsentrasjonen. Her presenteres funn som belyser hvordan erfaringer med LF kan være nyttig i møte med lærerrollens utfordringer.

4.3.1 Opplevelse av handlingstvang

Et av spørsmålene i intervjuguiden min handler om de situasjoner hvor informantene mine opplevde stor nytte av tankene og bevegelsesverktøyene fra LF. Kunne jeg finne noe felles i disse opplevelsene? Var det noe mønster som gikk igjen? Handling er et stikkord som beskriver situasjonene. Situasjonene har tre kjennetegn: 1) Informantene fortalte om øyeblikk hvor det fra ulikt hold kreves en evne til å raskt skifte fokus. 2) Situasjonene består ofte av flere krav til informanten på samme tid, og oppleves stressende. 3) Det er et press om å gjøre noe. Informantene mine har fått større ro til å foreta en prioritering innenfor de ulike handlinger.

Informanten Meretes beskrivelse er illustrerende for det første kjennetegnet; at situasjonene krever at man endrer fokus for oppmerksomheten kjapt.

M: Det som kan være utfordring er jo at det kan være veldig hektisk her (viser bevegelser for å favne om hele arbeidsplassen), ikke sant. På en måte springe fra det ene til det andre. Og da tenker jeg hvordan skal jeg, altså akkurat den der overgangen inn, hvordan tar man den. Og da tenker jeg jeg bruker den tankemodellen i forhold til akkurat dette: "nå er jeg her". Altså nå er det du, Birgitte, du og jeg, ikke sant? Det gjorde jeg sikkert før også, men jeg har fått det så mye mer sånn på plass. At det har en hensikt. Å si det til seg selv, ikke sant? At nå er jeg her, at hei, nå er det du. I stedet for at tankene er hos han, som fór ut av døren, og var helt sånn så det – det skjedde ett eller annet, eller det. Nå er vi faktisk her.

Merete, som jobber i voksenopplæringen, opplever å kunne hjelpe seg selv med å konsentrere seg om én ting selv om noe annet viktig akkurat har skjedd. Jobben som lærer dreier seg om mennesker, og krever derfor en sterk tilstedeværelse i de øyeblikkelige hendelsene. Undervisning preges av raske overganger fra for eksempel friminutt til time, men også i selve undervisningen når eksempelvis individuell veiledning må avbrytes for å

irrettesette en elev som er på vandring i klasserommet. Lærerens arbeid kan kjennetegnes av en uforutsigbarhet (Østrem, 2008, ref. i Ulleberg, 2008). Når læreren skal håndtere nye situasjoner må det improviseres (Ulleberg, 2008). Dette stiller krav til en fleksibilitet i oppmerksomheten som må gå sammen med evnen til også å samle den i de øyeblikkelige hendelsene som inntreffer.

Situasjonene hvor lærerne har fått hjelp har videre inneholdt flere krav om handling, og beskrives i ordlag som hektisk, stressende og travle.

C: Det kan være i stressede situasjoner, når jeg har mye å gjøre, så tenker jeg: "hva gjør du nå, Christel, du skal ha kontakt med deg selv" Så jeg snakker egentlig med meg selv. Da prøver jeg bevisst å legge håndflatene på kroppen, og jeg tar eksempelvis, det har jo noe med kroppsspråk å gjøre. Det er noe jeg har valgt å ta med meg. Selv om i kroppsspråk så kan det si noe annet enn det man uttrykker. Det å stå med hendene i siden (anm: hun planter hendene i siden og får en veldig bestemt kroppsholdning)[...] det gir deg selv en trygghet.

Sitatet uttrykker hvordan informanten opplever ulike krav i en situasjon, og innhenter seg selv ved å gjøre bevegelser fra LF. Hendelsen inneholder flere handlingskrav som av handlingsaktøren oppleves samtidig. Elementet i situasjonen kan beskrives med ordet *samtidighet*. Klasserommets samtidighet stiller krav til lærere om både å håndtere og å ha oppmerksomhet om flere elementer, som læringsarbeidet, det sosiale miljøet og læremidlene (Ulleberg, 2008).

Presset til å foreta seg noe – å handle – er det siste kjennetegnet for disse hendelsene.

Informantene beskriver både bestemte situasjoner, men også arbeidskrav og perioder som preges av handlingspress.

K: Jeg vet ikke om jeg kommer på noen konkrete situasjoner, men i den jobben jeg har som undervisningsinspektør da. Den er ganske sånn sammensatt. Da har du alt med, eller, sånn dumt sagt, så skal du se til at skolen går – at hjulene går rundt. For eksempel i dag når det er flere som er syke, så må du gjøre et eller annet for at elever har en lærer, voksenperson, og at undervisningen går. Da må du enten få tak i noen eller du må flytte om på noen. Altså du må gjøre et eller annet. Det er et puslespill, og slik som her nå, så sliter vi med mange sykemeldinger. Det er mange som er syke på sånn korttidsfravær. Og vi har en del arbeidstakere som er borte og ikke klarer alt. Og da blir det et sånt puslespill. Og da er det om å gjøre å: hva er det du må ta først. Og prioritere ut at: nå må jeg gjøre dette først, og gjøre ferdig dette her. [...] Men enda, enda sterkere er det kanskje i sånn kontakt med, sånn muntlig kontakt. At det er mange som kommer og maser eller minner meg på: "kan du gjøre ditt" og "hva skal vi" og: spørsmål! Å ta én ting om gangen, altså!

Kristin beskriver opplevelsen av at det å gjøre ingenting ikke er en mulighet. Jobben krever av henne at hun foretar seg noe for å løse ulike situasjoner. Jeg har valgt å kalle dette handlingspress. LF synes å være en hjelp for å bestemme hvilke handlinger som bør prioriteres først. Handlingspresset oppleves sterkest i tilfeller med menneskelig interaksjon, sier hun. Arbeid med mennesker bringer som vi har sett et tilsnitt av umiddelbarhet til en situasjon. Dersom læreren velger å ikke reagere er også dette en handling. Derfor kan man ikke unngå å handle (Ulleberg, 2008).

Erfaringene fra situasjonene hvor LF har vært til størst hjelp viser tilfeller hvor vedkommende kjapt må endre fokus, og kjenner seg presset overfor valget mellom flere krav å handle. Det kjennetegnet ved den menneskelige bevissthet omkring sin egen tilstedeværelse i verden som Heidegger kaller *kastethet* beskriver denne typen erfaringer. Dette ansees som en av grunnegenskapene i vår måte å forholde oss til verden (Tjønneland 1993). Ulleberg (2008) sidestiller kastethet med handlingstvang, og legger følgende innhold i denne tilstanden: Menneskets forståelse av mening konstrueres i de handlingene vi gjør i vårt møte med verden – med andre mennesker. Også mangel på handlinger er i dette tilfellet en handling. Meningsskapingen foregår i en helhet, i samhandling med andre, og ikke som en individuell aktivitet. Situasjoner med handlingstvang kjennetegnes av en rekke egenskaper (Winograd & Flores, 1986). En sammenligning av handlingstvang med situasjonene lærerne beskriver viser en likhet i opplevelsene på tre punkt. Før det første ble det av lærerne krevet et raskt skifte i fokus. Handlingstvang innebærer at konsekvensene av handlingene dine ikke kan forutsies. Som en effekt av dette må man som handlingsaktør flyte med situasjonen og handlingsskiftene (ibid). Det andre kjennetegnet var at lærerne opplevde situasjoner med flere krav på samme tid. Handlingstvang påvirker hendelser slik at det ikke er mulig å ha en total og korrekt oversikt av hendelsen i øyeblikket handlingen finner sted (ibid). Dermed vil en situasjon romme flere krav, og virke utfordrende fordi oversikten mangler. Det tredje likhetspunktet er handlingspresset som lærerne opplevde om å agere. Kjennetegn for handlingstvang er at du ikke kan unngå å handle. En passivitet er en handling i seg selv (ibid). På bakgrunn av dette kan handlingstvang være en passende merkelapp på de situasjonene hvor lærerne opplevde stor effekt av LF. På hvilken måte har det å være

kroppslig nærværende vært positiv for lærerne i opplevelsene preget av handlingstvang – hvilke prosesser er tilstede når handlingstvangen svekkes?

4.3.2 Kroppslig nærvær

Christel forklarte om stressende situasjoner to sitater ovenfor. Her utdyper hun opplevelsen:

C: Det gir deg selv en trygghet. Det gir deg kontakt med deg selv. Og det er fingrene, håndflatene er på kroppen din, og det er der de skal være når du føler at du selv skal hente trygghet i situasjonen.

B: Blir det litt som at du snakker til deg selv, med hendene og med kroppen i sånne situasjoner der du ikke kan si noe til deg selv? At de kan være med å formidle noe da, på en måte?

C: Jeg tenker sånn, for jeg har tro på det. Jeg tenker at det, den kontakten – det er litt sånn: ”Christel, ta de hendene, legg dem nå der”. Og jeg kjenner at nå bør jeg kanskje hente meg selv altså, ta igjen meg selv. Og da bruker jeg sånne småting ut fra deres behandlingsteknikk på meg selv.

B: Mhm. Og hva er det som skjer da, når du gjør det sånn?

C: Nei, jeg kjenner jo at det gir meg en ro, eller jeg blir avslappet. Om det er fordi jeg gjør det, eller at det fysisk skjer noe. [...] Det er enkelte ting her som betyr noe for hele systemet. [...] Jeg tror nok at det har noe med følelsen å gjøre. Du kjenner at du er der. Og det å stryke på lårene. For eksempel når jeg er ute og går tur – jeg er mye ute og går tur. Når jeg går tur, så tenker jeg at ”kontakt”. Så jeg kan gå med hendene her (anm: viser med hendene på lårene), og kjenne at jeg har kontakten.

Slik Christel forklarer det, er kroppsholdningene og bevegelsene noe som bekrefter hennes tilstedeværelse i situasjonen. I dette har hun beskrevet noe informantene tydelig formidler: bevegelsesverktøyene fra LF har gitt en bedre kontakt med kroppen. Informantene uttaler at de merker kroppen sin bedre. Erfaringene de deler viser at kroppen kommer sterkere inn i oppmerksomheten. Slik kan vi snakke om en tettere kontakt mellom kropp og sinn.

I: Å være nærværende til kroppen, sant? Å ikke ha – når du går i trapper, så går du i trapper, sant, og øynene er ikke oppe i taket, der, og virrer av gårde.

Ingrid beskriver opplevelsen av kroppslig nærvær. Bokmålsordbokas (1994) definisjon av *nærværende* er interessant å løfte frem i den sammenheng. Nærværende betyr ”som er til stede” eller ”som er framme i bevisstheten” (s. 364). Forstår vi dette ut fra en helhetlig

forståelse av menneskets fungering kan dette antyde at lærere i større grad er sensitive for sin intuitive, prerefleksive tilstand; å kultivere væren (Fraleigh, 1989, ref. i Engelsrud, 1990). Duesund (1995) skriver at det ifølge Merleau-Ponty er to veier vi kan finne mening i tilværelsen: refleksjonens vei, og integrasjonens vei hvor vilkår og forutsetninger integreres med vår evne til å handle. Disse to er ikke helt adskilte, men faller heller ikke sammen i et hele. Bevegelse er en aktivitet som bringer dem nærmere hverandre fordi det krever et samvirke mellom den fysiske og den reflekterende aktiviteten. På denne måten kan vi gi rom for kroppssubjektet, og i større grad "bli" det Merleau-Ponty mener vi "er". Dette innebærer å være nærværende overfor seg selv i øyeblikket (Engelsrud, 1990). Hvilken forbindelse finnes det mellom kroppslig nærvær og opplevelsen av at handlingstvang er svekket? Opplevelsen av kontroll virker å være sentral.

4.3.3 Opplevelse av kontroll

Kontakten med kroppen virker å være knyttet til en følelse av kontroll. Den oppstår først som en kontroll av kroppen. Kristin forteller om sitt møte med LF:

K: [...]opplevde vel at det var ikke noe sånn tradisjonell fysioterapi. Men det var mer å [...]ta kontrollen over din egen kropp.

Kontakten med kroppen muliggjør kontrollen, og vi skal videre se at dette igjen er knyttet til opplevelsen av å styre ikke bare kroppen, men også omgivelsene sine. Jeg og informanten snakker nå sammen om den ovennevnte sammenhengen mellom kropp og sinn:

B: Også ble du kjent med læringsorientert? Hvordan kan du tenke at det henger sammen nå? Har du fått noen opplevelser som bekrefter det, eller som viser det?

I: Ja, altså det er jo de opplevelsene som jeg gjør hele tiden, at du er i kontakt med, du snakker litt med kroppen din. Ja.

B: Og den hører?

I: Ja. Den hører egentlig bare bra. Den gjør det.

B: Hører den alltid like bra, eller er det noen ganger den ikke hører like bra?

I: Nei, den hører veldig bra. Hører veldig bra, synes jeg. Hvis jeg tar meg tiden. Det har jeg blitt flinkere til, for det at jeg er egentlig, som jeg har sagt de siste par årene så har jeg hatt

det travelt, men det er egentlig helt greit. Det er ikke noe pes med det. Så det blir liksom ikke sånn, det er ikke sånn at jobben tar nattesøvn eller noe sånt, altså, jeg synes jeg har kontroll på det. Jeg gjør én oppgave ferdig og så går jeg videre på neste. For meg har det vært en veldig viktig bit.

Ingrid forteller at den kontakten hun har med kroppen gir henne sterkere styring over kroppen. Det at hun i større grad kan styre kroppen gir henne en følelse av å mestre hverdagen sin – hun har større kontroll enn tidligere. Det må dermed gjøres klart at det ikke kan konkluderes med at kontrollen er total. Datamaterialet mitt kommenterer ikke informantenes liv i helhet. Konklusjonen kan derimot synes å angå et mer lokalt domene for kontroll. Det er i situasjoner med handlingstvang at informantene opplever større kontroll.

Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet pekt på tre områder hvor LF synes å ha innvirkning: opplevelsen av konsentrasjon, i undervisning og i rollen som lærer. I det følgende vil jeg gjøre en kort oppsummering før jeg viser til videre forskning.

5. Avslutning og implikasjoner

Kroppsliggjøring av konsentrasjon

Etterutdanningen i LF gav lærerne opplevelsen av at konsentrasjon er kroppslig. Dette gjorde at de følte større kontroll over egen oppmerksomhet. De prioriterer bestemte inntrykk og tanker, avleder forstyrrende tanker og skjermer seg for inntrykk og tanker som skaper uoppmerksomhet. Dette kan forklares ved at tenkning foregår i et slags assosiasjonsnettverk hvor elementer reaktiverer flersanselig representasjoner, kalt simulasjon. Gjennomføring av bestemte bevegelser, ord og tanker starter simulasjon som minner lærerne om å prioritere inntrykk, og ta én ting om gangen. I henhold til "self-validation hypothesis" kan bevegelser lærerne gjør i avledning gi tyngde til den følelsen, tanken eller holdningen bevegelsen signaliserer – og dermed ta fokuset bort fra forstyrrende tanker. Når lærerne skjermer konsentrasjonen reduseres rekkevidden av oppmerksomhet fordi kroppen signaliserer holdning av unngåelse.

Det at opplevelsen av konsentrasjon har tatt en endring i retning av kroppen kommer også til uttrykk i lærernes bruk av metaforer. Lærerne kommuniserer om konsentrasjon som tema ved hjelp av orienteringsmetaforer og ontologiske metaforer hentet fra kroppen. Bruk av metaforene gjør det mulig for lærerne å reflektere med elevene sine på en konsis og forståelig måte om konsentrasjon.

Undervisning

LF sin innvirkning på lærernes undervisning har ikke skjedd i form av en direkte anvendelse av behandlingsopplegget, men kommer til uttrykk på en mer indirekte måte ved at lærerne anvender tankesettet som en kunnskap inn i undervisningssituasjonene. Lærerne gjenkjenner *kaos* – en bestemt læringshemmende tilstand, og identifiserer elevs konsentrasjonsvansker som et samspill mellom læringsmiljø og elevforutsetning. Opplevelsene fra LF har dannet en referanseramme som de nå identifiserer problemer og løsninger i undervisningen ut fra. Begrep fra LF er med på å forsterke lærernes mulighet for handlingsrefleksjon fordi språket

danner presedens. Til sist har vi sett at en kroppsfenomenologisk bevisstgjøring strukturerer lærernes forståelse. Dette ser vi i hvordan de overfører denne bevisstheten til tolkning av sine elevers og kollegers sinnstilstand. Til grunn for at handlingsrepertoaret har blitt utvidet ligger innføringen i teori om kroppen og hjernens fungering. Forsterket handlingsrefleksjon og utvidelse av handlingsrepertoar er positivt for undervisningen fordi det gir en økt handlingskompetanse, altså evne til å hankses med valg i undervisningen som kan være sammensatte og uforutsigbare.

Lærerrollen

LF synes å være særlig effektiv i situasjoner hvor handlingspresset er stort. For å kunne si noe om den pedagogiske nytten av LF bør det videre vurderes hvilken implikasjon akkurat dette funnet får for undervisning.

Opplevelse av handlingstvang i klasserommet er et tema som har vært debattert på pedagogiske fagarenaer. Lærerrollen krever – i likhet med andre yrker med mennesker – en sterk tilstedeværelse. Presset til å handle og til å ta avgjørelser er særlig stort fordi et klasserom ofte kan være en arena for konflikter. Mange elever søker oppmerksomhet på samme tid. LF blir aktuelt som et pedagogisk verktøy dersom dette er måter læreren selv i større grad kan kontrollere oppmerksomheten sin, og i mindre grad påvirkes av stress.

Klasserommet er, som nevnt, preget av samtidighet, altså skjer det mange ting på samme tid, og ulike ting skjer for ulike personer (Ulleberg, 2008). Hva betyr dette for lærerrollen?

Læreren må evne å ha oppmerksomhet om og håndtere flere elementer på samme tid.

Klasserommet er preget av mønstre som gjentar seg, men også av det uforutsigbare som fremtrer i nye og ukjente situasjoner. I undervisningen finner kommunikasjonen og handlingen sted på flere dimensjoner, og læreren må forholde seg til mange ulike personer. Dette fører til uforutsette situasjoner (Moen, 2004; Kleven, 2008, ref. i Ulleberg, 2008). Som lærer kjenner vi ikke til utfallet av disse situasjonene, og de er ofte preget av motstridende interesser og uklare mål (Østrem, 2008, ref. i Ulleberg, 2008).

Dale hevder at tid er en relevant faktor for opplevelse av handlingstvang. Jo mer tid læreren

har til å reflektere over og i undervisningen, jo svakere blir handlingstvungen (Dale, 1993). Dersom vi kan sette merkelappen "handlingstvang" på mine informanternes opplevelser som ble omtalt ovenfor, viser min data at tid til refleksjon ikke er den eneste faktoren som er vesentlig i opplevelsen av handlingstvang.

Evnen til å kontrollere egen oppmerksomhet synes å være relevant for handlingstvang. Jeg har sett på hvilke bevegelsesverktøy og tankearbeid som har vært positive for informantene mine i disse situasjonene. Skjerming av forstyrrende inntrykk, og prioritering av inntrykk står, sammen med avledning av egne tanker, sentralt i informantenes håndtering av handlingstvang. Dette er verktøy som, satt i en teoretisk ramme av kroppsliggjøring, brukes for å manøvrere egen konsentrasjon. Evnen til å kontrollere egen konsentrasjon (med hjelp av kroppen) virker å spille inn ved handlingstvang. Bedre oppmerksomhetsressurser kan vi derfor anta at er en faktor som reduserer lærernes opplevelse av handlingstvang. Kjennskap til LF har, for disse lærerne, ført til bedre oppmerksomhetsressurser. LF kan dermed fungere som et pedagogisk verktøy ved å styrke læreres oppmerksomhetsressurser, og slik gjøre dem bedre rustet til å handle i klasserommet, også under handlingstvang.

Pedagogiske implikasjoner

LF kan også være et pedagogisk verktøy i form av å skape nye forståelsesrammer for lærere. Vi skal gå tilbake til det innledende teorikapittelet, og Dales tre praksisnivåer. Dersom det utvikles en indre relasjon mellom de tre praksisnivåene i skolen utvikles skolen som en profesjonell, pedagogisk organisasjon. Etterutdannelse er en form for refleksiv forskning – altså å drøfte undervisningen kritisk – og befinner seg på K3. Det er en avstand mellom praksiskonteksten (K1 og K2) og etterutdannelsen (K3). Avstanden regnes som positiv fordi lærerens eksisterende grunnlag blir utfordret ved at vedkommende blir gitt et nytt perspektiv. En vellykket etterutdannelse kan omstrukturere lærerens referanserammer, og slik forandre lærerens handlingsrefleksjon (Dale, 1993). Etterutdanningen introduserte lærerne for en ny forståelsesramme, identifisert av meg som kroppsfenomenologi. Dette kan få implikasjoner som vi allerede har sett tegn på ved at informantene har blitt mer oppmerksom på andres kroppsspråk.

Elever eksisterer også som levende kropper, med alt det innebærer. Deres kroppserfaringer utgjør sammen med lærerens en del av samhandlingen mellom lærer og elev. Eleven formidler og læreren formidler i en interaksjon med omverden (hverandre) de begrepsliggjorte og verbaliserte nivåene av eksistens og mening. På samme tid er det intuitive og prerefleksive kroppslige uttrykket og inntrykket, som også er en del av kroppserfaringen, et meningsbærende element i samhandlingen. Kommunikasjon med elever kan være mangelfull dersom kroppslig kommunikasjon ikke tas med i betraktning (Engelsrud, 2002). Vi kan ikke forutsette at elevene kan forklare sine kroppslige erfaringer. Persepsjon, altså menneskets erkjennelse ansees, som nevnt, å være preverbal og kroppslig; kroppserfaringen kan således eksistere uten at den får et verbalt uttrykk (Engelsrud, 1990).

Lærernes perspektiv på fungering har hatt en endring i retning av Merleau-Pontys perspektiv på den levende kroppen (se punkt 4.2.2). Dette perspektivet kan være et godt utgangspunkt for å feste seg ved alle typer kroppslige tilstander som oppstår i forholdet mellom subjektet og omverdenen. Kroppslig erfaring kan representere et uutnyttet potensial for innsikt i den levde erfarings prerefleksivitet (sier Engelsrud, 2002). Oppmerksomhet overfor elevenes levde erfarings prerefleksivitet (ved å være lydhør for kroppslig kommunikasjon for kroppserfaringer) kan være avgjørende for å møte elever ”der de er”, noe som blir viktig i et perspektiv om tilpasset opplæring. Dette kan tenkes å ha en stor relevans for lærere i spesialpedagogikk. Både med tanke på elever som har vansker med å uttrykke seg verbalt, men også elever som har sykdommer eller vanskelige erfaringer bak seg som kan tenkes å få uttrykk i tvetydige kommunikasjon. Det å kunne være sensitiv overfor kroppslig kommunikasjon kan i disse tilfellene være en ressurs for læreren med tanke på undervisning.

Konklusjon

Jeg har søkt å finne svar på problemstillingen: Hvordan kan læringsorientert fysioterapi fungere som et pedagogisk verktøy? Alt i alt har vi sett at LF kan endre opplevelsen av konsentrasjon til å bli mer kroppslig. Et kroppslig nærvær gir læreren bedre oppmerksomhetsressurser og større frihet fra handlingstvang i undervisningssituasjoner. Undervisningssituasjonen endres når lærere utvider sin forståelsesramme på bakgrunn av

kunnskap i LF. Dette kan endre betingelsene for læreres forståelse av elevene sine slik at også den kroppslige kommunikasjonen vektlegges. På denne måten kan LF gjøre lærere bedre utrustet til å mestre lærerrollen.

Videre forskning

Jeg har undersøkt LF som pedagogisk verktøy med fokus på læreren. Det ville også være interessant å studere LF sin innvirkning på læring fra elevens ståsted. Funnene mine antyder at et mer aktivt og bevisst fokus på kroppsaktivitet i læring kan gi læringseffekter i form av bedre konsentrasjon. Et fremtidig studieprosjekt kunne være å undersøke denne typen læring. Funnene jeg har gjort her kan være et startpunkt for en slik forskning, men mer fokus på betingelser for elevers bruk av LF behøves.

Kildeliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Asch, S.E. (1958). The Metaphor: A Psychological Inquiry. I R. Tagiuri and L. Petrullo (Red.), *Person Perception and Interpersonal Behavior*. (s. 86-94). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barsalou, L.W. (2008a). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645. Hentet 27.05.2011 fra http://www.psychology.emory.edu/cognition/barsalou/papers/Barsalou_ARP_2008_grounded_cognition.pdf
- Barsalou, L.W. (2008b). Grounding Symbolic Operations in the Brain's Modal Systems. I G. R. Semin and E. R. Smith (Red.), *Embodied grounding: social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches*. (s. 9-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Briñol, P., Petty, R.E. (2008). Embodied persuasion: Fundamental Processes By Which Bodily Responses Can Impact Attitudes. I G. R. Semin and E. R. Smith (Red.), *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches*. (s. 184-207). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Brodal, P. (2010). Nevrobiologi og læringsorientert fysioterapi. I B. Fadnes, et al. (Red.), *Læringsnøkkelen: Om samspillet mellom bevegelser, balanse og læring*. (s. 25-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. London: Sage.
- Cacioppo, J.T., Priester, J.R., Berntson, G.G. (1993). Rudimentary Determinants of Attitudes. II: Arm Flexion and Extension Have Differential Effects on Attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 5-17. Hentet 27.05.2011 fra <http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/cacioppo/jtcreprints/cpb93.pdf>
- Corr, P.J. (2006). *Understanding biological psychology*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E.L. (1993). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E., Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad and A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (1990). *Kjærlighet og bevegelse: fragmenter til en forståelse av*

- fysioterapeutisk yrkesutøvelse*. Oslo: Avdelingen.
- Engelsrud, G. (2002). FORUM: Kroppens gyldighet i kvalitativ forskning. Et eksempel. *Nordic Studies in Education*(1), 14-25. Hentet 14.05.2011 fra http://www.idunn.no/ts/np/2002/01/forum_kroppens_gyldighet_i_kvalitativ_forskning_get_eksempel
- Fadnes, B. (2010). Utmelding av NFF. *Fysioterapeuten*, 77(3), 34.
- Fadnes, B., Leira, K. (2006). *Balansekoden: Om samspillet mellom kroppslig og mental balanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fadnes, B., Leira, K., Brodal, P. (2010). *Læringsnøkkelen: Om samspillet mellom bevegelse, balanse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*. Wiley-Blackwell.
- Förster, J., Friedmann, R.S. (2008). Expression Entails Anticipation. I G. R. Semin and E. R. Smith (Red.), *Embodied Grounding: Toward a Self-Regulatory Model of Bodily Feedback Effects*. (s. 289-303). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Gall, M.D., Gall, J.P., Borg, W.R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Graziano, M.S.A., Botvinick, M.M. (2002). How the brain represents the body. Insights from neurophysiology and psychology. I W. Prinz and B. Hommel (Red.), *Common mechanisms in perception and action: Attention and performance XIX*. (s. 136-157). Oxford: Oxford University Press.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse: i dialog med elevene: erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håstein, H. (2010). Er hjernen klar til å lære nå? *Spesialpedagogikk*(6), 46-48.
- Jostmann, N.B., Lakens, D., Schubert, T.W. (2009). Weight as an Embodiment of Importance. *Psychological Science*, 20(9), 1169-1174. Hentet fra <http://pss.sagepub.com/content/20/9/1169.full>
- Kirke-, u.-o.f. (1996). *Lærerutdanning: Mellom krav og ideal*. (NOU 1996: 22). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1996/nou-1996-22.html?id=140669>
- komiteer, D.n.f. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 30.10.2010 fra <http://www.etikkom.no/no/Vart-arbeid/Hva-gjor-vi/Bestilling-av-publikasjon/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. St.meld. nr. 11 (2008-2009). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Meld. St. 22 (2010-2011). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 ed. Oslo: Gyldendal

- Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 19-78). Oslo: Unipub.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer: fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). Establishing Trustworthiness, *Naturalistic Inquiry*. (s. 289-331). Newbury Park/London/New Delhi: Sage.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2005/1962). *Phenomenology of Perception*. Taylor and Francis e-Library.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Semin, G.R., Smith, E.R. (2008). *Embodied grounding: Social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E., Bunkan, B.H. (1986). *Hva er psykomotorisk behandling?* Oslo: Universitetsforl.
- Ulleberg, I. (2008). Det mangetydige klasserommet: kommunikasjon og handlingstvang, *Mangfold i klasserommet: individ og fellesskap*. (s. S. 155-168). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Williams, L.E., Bargh, J.A. (2008). Experiencing Physical Warmth Promotes Interpersonal Warmth. *Science*, 322(5901), 606-607. Hentet fra <http://www.sciencemag.org/content/322/5901/606.full>
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636.
- Winkielman, P., Niedenthal, P.M., Oberman, L. (2008). Embodied grounding: social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches. I G. R. Semin and E. R. Smith (Red.), *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches*. (s. 263-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Winograd, T., Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Woolacott, M., Shumway-Cook, A. (2002). Attention and the control of posture and gait: A review of an emerging area of research. *Gait & Posture*, 16(1), 1-14. Hentet 27.05.2011 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0966636201001564>
- Wormnæs, O. (2010). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. *Blandingskompendium fra Unipub AS for SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*(10277), 17-36.
- Zhong, C., Liljenquist, K. (2006). Washing Away Your Sins: Threatened Morality and

- Physical Cleansing. *Science*, 313(5792), 1451-1452. Hentet fra <http://www.sciencemag.org/content/313/5792/1451.short>
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty (Red.), *Kroppens fenomenologi*. (s. V-XII). Oslo: Pax Forlag.
- Åsjord, B. (2010). Erfaringer med Læringsorientert fysioterapi. *Spenningsnytt*, 28(1), 19-20.

Vedlegg

Vedlegg 1: Konsesjon for gjennomføring av prosjektet (side 1 av 2)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 06.01.2011

Vår ref: 25873 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25873	Læringsorientert fysioterapi som pedagogisk verktøy
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Steinar Theie
Student	Birgitte Breistein

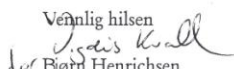
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Birgitte Breistein, Helgesensgate 64, 0558 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kym.svana@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 1: Konsesjon for gjennomføring av prosjektet (side 2 av 2)**Personvernombudet for forskning****Prosjektvurdering - Kommentar**

Prosjektnr: 25873

Utvalget består av 4 lærere som har deltatt på kurs vedrørende læringsorientert fysioterapi. Data samles inn via personlig intervju.

Førstegangskontakt skjer via arrangørene for kurset, som formidler informasjon om studien via e-post til deltakerne. Det innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet tilfredsstillende.

Prosjektet skal avsluttes 1.6.2011 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/e-postadresser slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring (side 1 av 2)

Birgitte Breistein
Xxxx veien xx
xxxx Oslo

Oslo, 13. desember 2010

Xxxx Xxxx
Xxxx veien xx
xxxx Oslo

Informasjon og spørsmål om du vil delta i et mastergradsprosjekt

I forbindelse med min mastergrad gjennomfører jeg et prosjekt om læringsorientert fysioterapi i møte med pedagogiske utfordringer. For å undersøke dette ønsker jeg å snakke med lærere som har erfaring med *læringsorientert fysioterapi*. Hensikten med prosjektet er å undersøke de betingelsene og prinsippene for læring denne tilnærmingen presenterer, og i hvilken grad prinsippene er anvendelige i en pedagogisk sammenheng. Målet er økt kunnskap om konsentrasjon, som kan være av nytte for lærere i deres arbeid, og for elever som har konsentrasjonsutfordringer.

Spørsmålene vil dreie seg om egne erfaringer med å bruke tilnærmingen både på seg selv og i en pedagogisk sammenheng. I løpet av intervjuet vil vi også snakke om prinsipper om læring fra tilnærmingen, og deres pedagogiske relevans. Det kan være at jeg underveis vil be deg utdype enkelte av spørsmålene.

Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i januar. Vi blir enig om tid og sted som kan passe for den enkelte. Intervjuet vil ta mellom 45 minutter og 1 time. Jeg vil bruke båndopptaker og notere mens vi snakker sammen.

Det er frivillig å være med, og du kan trekke deg når som helst uten at dette får noen følger for deg, også etter at intervjuet er gjennomført. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Dersom du har lyst å være med, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender til meg.

Hvis der er noe du lurer på, kan du ringe meg på telefon: xxx xx xxx, eller sende en e-post til emilybirgitte@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder ved Torshov kompetansesenter, Grete Andrup på telefonnummer: xxx xx xxx.

Studien er meldt til Personvernombudet for norsk forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Birgitte Breistein

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring (side 2 av 2)

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonsbrevet til mastergradsprosjektet om læringsorientert fysioterapi som pedagogisk verktøy.

Jeg ønsker å delta som informant, og samtykker i at Birgitte Breistein kan bruke mitt intervju i sitt mastergradsprosjekt våren 2011.

Deltakelsen skjer frivillig, og jeg er informert om at jeg når som helst kan velge å trekke meg fra prosjektet. Data knyttet til meg vil da umiddelbart bli slettet.

Dato:

Signatur: